

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MENTOURI. CONSTANTINE.
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES

N° d'ordre :

Série :

Mémoire
*en vue de l'obtention du diplôme de magister
en linguistique et didactique*

**ANALYSE DU SYSTEME GRAMMATICAL
SOUS-JACENT A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN PREMIERE ANNEE SECONDAIRE**

**Présenté et soutenu publiquement
par M^{me} AHLEM IDJET - KHENANCHA**

**Sous la direction du professeur YASMINA CHERRAD
et la co-direction du docteur DAOUIA HANACHI.**

Devant le jury :

Président : Yacine DERRADJI .

Professeur Université de Constantine

Directeur : Yasmina CHERRAD

Professeur Université de Constantine

Co-directeur : Daouia HANACHI

Docteur Université de Constantine

Examineur : Gaouaou MANAA

Maître de conférences Université de Batna

Année universitaire : 2005/ 2006

*Je dédie ce travail à mes parents pour tout l'amour
qu'ils m'ont donné.*

*Je le dédie aussi à mon cher époux, à mes deux
enfants Mohamed et Louai ainsi qu'à ma famille et
tous mes amis.*

Je tiens à remercier tout spécialement ma directrice de recherche le professeur Yasmina Cherrad pour ses précieux conseils sans lesquels ce travail n'aurait pu voir le jour.

Je tiens à remercier également ma co-directrice de recherche le docteur Daouia Hanachi qui, par ses remarques, ses suggestions, et son attitude pleines de sérieux et de rigueur, a énormément facilité ce travail.

Plan de travail

Introduction générale :	01
- Problématique	02
- Hypothèses	02
- Méthodologie	04
Première partie :	
Le français au lycée : objectifs et contenus	
Chapitre I : Présentation générale de l'enseignement du français au secondaire.	07
1- La situation linguistique : Statuts et fonctions des langues en présence.	07
1-1- Les langues maternelles : L'arabe algérien et le berbère	07
1-2- L'arabe moderne scolaire	07
1-3- Le français	08
2- Objectifs de l'enseignement du français au secondaire	09
3- La méthodologie d'apprentissage : la méthodologie du projet	10
3-1- Le projet pédagogique	10
3-2- L'unité didactique	10
4- Les manuels scolaires en 1 ^{ère} AS.	11
4-1- Le livre du professeur	11
4-2- Le livre de l'élève	12
Chapitre II : Description et analyse des leçons de grammaire de première année secondaire.	13
1- Introduction	13
2- La grammaire en 1 ^{ère} AS.	13
2-1- Les embrayeurs	14
2-1-1- Les indices de personnes	15
2-1-1-1- L'émetteur	15
2-1-1-2 -Le récepteur	16
2-1-1-3 -Le référent	18
2-1-2- Les indicateurs de temps et de lieu	18

2-1-3- Les démonstratifs	18
2-2 –La syntaxe de l'oral	18
2-3 –La transformation passive	25
2-4 -L'imparfait et le passé simple dans le récit	28
2-4-1 les temps narratifs	28
2-4-2 les circonstants temporels dans le récit	30
2-5- Les discours rapporté dans le récit (rapporter les propos d'autrui)	31
2-6 -La caractérisation	34
3- Conclusion	37
Chapitre III : Présentation du système grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en 1 A.S : La grammaire énonciative	38
1- Introduction	38
2- Qu'est ce que l'énonciation	39
2-1 Sens original du mot	39
2-2 Objet d'étude de la grammaire énonciative	40
3- Schéma de la communication et fonctions du langage	42
4- Les indices d'énonciation	45
4-1- les déictiques	45
4-2 -Quelques déictiques	46
4-2-1 -Les pronoms personnels	46
4-2-2 -Les démonstratifs	48
4-2-3 -Les indicateurs de temps	49
4-2-4- Les indicateurs de lieu	51
4-3 -Autres aspects de l'énonciation	51
4-3-1 -Les modalités d'énoncé	51
4-3-2 -Les modalités d'énonciation	52
4-3-3- Les modalités formelles	53
4-4 -La double énonciation d'E. Benveniste	53
4-5 -Importance des déictiques	55
4-6- Difficultés d'emploi et d'analyse.	56

Chapitre IV : Principales critiques de la description grammaticale de référence.	59
1- Introduction	59
2- Critiques du schéma de la communication.	59
2-1 - La pluralité des niveaux d'émission et de réception	59
2-2 Les compétences paralinguistiques	60
2-3 - Le Code	61
2-4 - L'univers du discours.	62
3- Principales lacunes de la grammaire énonciative.	63

Deuxième Partie :

Analyse des productions écrites	66
1- Introduction :	66
2- Détermination de l'univers du test	66
2-1 - L'échantillon du test	66
2-2- Présentation des apprenants et détermination des paramètres sociolinguistiques.	67
2-2-1 - La catégorie professionnelle des parents	68
2-2-2 – Le niveau d'instruction des parents et leur connaissance des langues étrangères.	70
2-2-3 – l'espace à la maison.	70
2-2-4 - La pratique de la langue étrangère.	71
3- La rédaction des exercices	72
3-1 - Les exercices contraignants	72
3-2 - La rédaction libre	73
4- L'exploitation des résultats.	74
4-1 - Analyse des essais	75
4-1-1 - Analyse des emplois des temps narratifs	76
4-1-1-1- Analyse des emplois du présent	76
4-1-1-2- Analyse des emplois du passé composé	78
4-1-1-3 Analyse des emplois de l'imparfait.	80
4-1-2 - Analyse des emplois des pronoms personnels.	80

4-1-3 -Analyse des emplois des indicateurs de temps et de lieu	85
4-2 - Analyse des réponses aux exercices contraignants	89
4-2-1 - Premier exercice.	89
4-2-2 - Deuxième exercice	96
4-2-3 - troisième exercice.	100
Remarques conclusives : l'apport de la grammaire énonciative à l'enseignement du FLE en Algérie	103
Bibliographie.	106
Annexes :	109
- Les instructions officielles.	
- Les leçons de grammaire.	
- Les copies des apprenants.	

nous avons noté une diversité d'emploi très faible: 2 temps dans les 37 copies. Les apprenants ont utilisé principalement le présent (dans 31 copies), le passé composé (dans 29 copies), l'emploi de l'imparfait est insignifiant, le passé simple et le plus que- parfait sont inexistant. Les élèves n'utilisent donc que des temps verbaux dont ils sont sûrs, nous avons expliqué cela par l'une des stratégies d'apprentissage: celle de l'évitement qui se traduit soit par l'omission totale (c'est le cas du passé simple qui est totalement absent bien que nous soyons dans le cadre d'un énoncé à valeur essentiellement narrative) soit le recours limité à certains temps verbaux (c'est le cas de l'imparfait).

Cependant en élargissant la description nous avons pu relever des régularités différentes des règles de la langue cible et qui sont de deux genres: - des erreurs portant sur l'emploi, d'autres sur la morphologie. A travers ces formes déviantes, nous avons constaté que les règles d'accord et de conjugaison qui atteste d'une connaissance métalinguistique des relations entre les différents éléments d'une phrase sont méconnues. L'essentiel des erreurs semble tenir essentiellement d'une confusion dans l'utilisation des flexions verbales qui relève d'une mauvaise maîtrise du système verbo-temporel liée à des problèmes d'apprentissage.

En second lieu nous avons analysé les emplois des pronoms personnels, les formes fautives au sein de ce microsysteme ne sont pas rares. Une description des emplois des pronoms personnels nous a permis de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble où la confusion entre:

pronoms pers. sujets et pronoms pers. compléments.

Pronoms pers. conjoints et pronom pers disjoints.

Pronoms pers. et adjectifs possessifs.

semble caractérisée. Au niveau de nos apprenants, les pronoms personnels font partie de leur compétence passive mais leur maniement ne se fait pas sans certaines incorrections, nous avons relevé des confusions entre:

productions libre. Enfin, il est à signaler que nous avons obtenu les mêmes résultats au niveau des exercices contraignants: nous retrouvons là l'effet exercé par le cursus scolaire de nos apprenants et plus particulièrement l'approche linguistique gérant l'enseignement syntaxique en première année secondaire.

En conclusion, les résultats obtenus nous ont révélé une compétence linguistique très limitée, en effet notre étude a montré les difficultés des apprenants quant à l'emploi des différents moyens linguistiques en relation avec la déictique. Cependant ces difficultés ne s'arrêtent pas uniquement à l'emploi de ces outils, nous avons relevé de grosses lacunes dans l'utilisation même de cette langue. C'est donc tout l'enseignement / apprentissage du français qui se trouve ici remis en question et plus particulièrement la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement de la langue étrangère.

L'application des techniques proposées par la grammaire énonciative se heurte et plus particulièrement dans le domaine de la grammaire à de nombreux problèmes. Ces difficultés tiennent au fait qu'en langue étrangère les apprenants n'ont pas besoin de réapprendre qu'il existe des assertions et des questions, des déictiques et des anaphoriques car cela fait partie de leur savoir implicite du langage, ce qui est à découvrir ce sont les règles d'agencement et d'emploi dans cette langue. Or la linguistique énonciative ne fournit pas une description de la phrase et par conséquent elle ne fait pas progresser les connaissances des apprenants des structures grammaticales or ces structures sont indispensables à l'enseignement d'une langue étrangère. De plus cette théorie prend à son compte les notions déjà définies par la grammaire traditionnelle, elle se fixe pour objectif de mettre en évidence les fonctions discursives des entités linguistiques et non leur nature qu'elle suppose déjà acquise pourtant les résultats des analyses ne peuvent être expliqués que par une compétence linguistique trop limitée.

Basé sur les principes de la grammaire énonciative, l'objectif de l'enseignement devient l'apprentissage des compétences discursives et communicatives alors que nous avons constaté que les compétences linguistiques ne sont pas acquises. C'est vrai que pour arriver à communiquer en langue étrangère la maîtrise linguistique ne suffit pas à elle seule et qu'il faut également connaître les règles sociales et psychologiques de l'emploi de la langue. Or pour développer une compétence communicative et discursive il faut avoir d'abord une compétence linguistique. Notre analyse montre nettement que si la grammaire traditionnelle est insuffisante, les théories grammaticales sont loin de fournir des solutions aux problèmes des pédagogues. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de la grammaire et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

La 1^{ère} A.S étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique du processus d'enseignement / apprentissage.

En conclusion, nous nous interrogeons sur la possibilité d'élaborer une grammaire scolaire fondée sur les principes de plusieurs approches linguistiques. Ces dernières seront utilisées parallèlement afin d'assurer un enseignement mieux adapté à notre public scolaire par l'élaboration de principes et de pratiques appropriés où sont reconnus et acceptés les vrais besoins de notre public scolaire autrement dit une grammaire pédagogique élaborée d'une part sur la base de descriptions linguistiques éclectiquement brassées et mixées, d'autre part selon des options didactiques permettant d'envisager et de sélectionner les descriptions présumées utiles en fonction des objectifs visés.

La conception d'un enseignement éclectique pourrait faire l'objet d'un axe de recherche en linguistique didactique.

Première partie
Le français au lycée :
objectifs et contenus

Chapitre I
Présentation générale de l'enseignement du français au
secondaire

Chapitre I : Présentation générale de l'enseignement du français au secondaire.

1- La situation linguistique : statuts et fonctions des langues en présence.

Le premier problème consiste à découvrir avec le plus de précision possible la situation linguistique dans laquelle vient s'insérer L'apprentissage du français.

Officiellement le pays a comme langue nationale l'arabe moderne scolaire mais la situation linguistique réelle se caractérise par un vrai plurilinguisme et dans laquelle coexistent à côté de l'arabe moderne scolaire auquel renvoie la dénomination langue nationale, l'arabe algérien, les différentes variétés du berbère et le français.

1-1- Les langues maternelles : l'arabe algérien et le berbère :

Nos élèves arrivent à l'école primaire possédant parfaitement l'arabe algérien, c'est la langue maternelle de la grande majorité des Algériens, les différences locales que nous pouvons noter concernent ce qu'on appelle communément l'accent et une partie du vocabulaire, les structures grammaticales sont par contre les mêmes dans tout le pays. Il existe également d'autres langues maternelles parlées par des minorités et dont l'usage est géographiquement limité, ce sont les langues berbères parmi lesquelles on peut citer le kabyle, le chaoui, le targui. Ces langues maternelles ne sont pas écrites à l'heure actuelle, elles assurent la fonction de communication quotidienne mais n'ont pas de reconnaissance officielle.

1-2-L'arabe moderne scolaire :

A ces langues maternelles vient s'ajouter la langue que nos élèves apprennent à l'école, il s'agit de l'arabe moderne scolaire. Son influence étant incontestable, il n'est pas possible de l'ignorer si l'on veut avoir une vue juste de la situation. Cette langue est écrite et diversement parlée selon les circonstances. On peut affirmer cependant que le volume global de

l'utilisation de l'arabe algérien dépasse beaucoup celui de l'arabe moderne scolaire.

Ce dernier est en nette croissance. Deux facteurs en sont responsables le premier est le grand effort de scolarisation (l'accroissement en effectifs d'élèves ainsi que le budget alloué à l'éducation nationale en vue de son développement sont d'importance considérable) le deuxième facteur est l'arabisation de l'enseignement, les élèves reçoivent tous les cours en arabe moderne scolaire.

1-3- Le français :

Il est actuellement difficile de se prononcer sur le statut officiel et les fonctions réelles du français en Algérie. La politique d'arabisation adoptée par le pays avait pour objectif d'éliminer sinon de réduire la place de la langue française.

Cependant on constate que la fonction du français reste privilégiée dans l'enseignement technique et scientifique et dans le secteur économique. Dans certaines administrations (la poste, la sécurité sociale ...) il demeure utilisé à l'écrit comme deuxième langue à côté de l'arabe moderne scolaire ou comme langue unique. Presque partout le visiteur francophone remarquera que les enseignes, les signalisations et les documents en usage dans les interactions publiques utilisent l'arabe et le français (la carte d'identité, le permis de conduire...)

Dans les interactions informelles, le français a encore une fonction de communication plus ou moins répandue selon la catégorie sociale des locuteurs. Dans les centres urbains et plus particulièrement chez les classes culturellement favorisées le français apparaît souvent dans le code switching avec l'arabe algérien ou le berbère.

Outre son utilisation sociale : communication courante et quotidienne radio, télévision et journaux, une partie importante de nos élèves arrive à

l'école primaire avec un certain bagage en langue française, leur nombre n'est pas connu mais on peut dire que la plupart des élèves citadins connaissent quelque peu le français avant d'entrer à l'école.

C'est ainsi que, nous nous retrouvons dans une situation d'hétérogénéité linguistique et comme l'écrit Y. Cherrad : "même si les Algériens sont entrain de vivre une situation linguistique où la langue arabe s'étend de plus en plus rapidement et semble dominer, il n'en reste pas moins qu'elle doit jusqu'à présent partager le terrain avec la langue française [...] Si l'arabe moderne connaît une extension rapide, le français conserve une place importante dans l'enseignement et même dans l'ensemble des entreprises et sociétés algériennes hormis l'administration encore que là aussi l'usage du français est largement répandu." (1990 : 154)

2-Objectifs de l'enseignement du français au secondaire :

Selon les instructions officielles de 1995, à la fin du cycle secondaire, l'élève doit être un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

Il doit avoir une maîtrise suffisante de langue qui lui permet d'accéder à une documentation diversifiée en langue française, d'utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, travaux pratiques et dirigés, conférences etc.), en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (prise de note de manière organisée et réfléchie).

L'enseignement du français a donc pour objectifs de développer chez l'élève l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers, de faciliter l'expression personnelle et de développer autour de thèmes universels et problématiques actuels une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles.

Nous remarquons à ce niveau que les objectifs assignés à l'enseignement du secondaire ne manquent pas d'ambition.

3-La méthodologie d'apprentissage : La méthodologie du projet

Dans le cycle secondaire le programme n'est pas conçu comme une suite de leçons cloisonnées mais s'organise sous forme de projets pédagogiques. La réalisation de chaque projet s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques.

3-1-Le projet pédagogique :

Considéré dans sa globalité, le projet pédagogique constitue l'organisateur d'un ensemble d'activités conçu sous forme d'unités didactiques ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques, il décrit en terme de compétences et de capacités le profil de sortie de l'élève au terme d'une période d'apprentissage.

La notion de projet pédagogique n'est ni opposée, ni identique à celle d'unité didactique, cette dernière assure des apprentissages et organise des connaissances, le projet pédagogique permet de donner un sens à ces apprentissages, de tendre vers l'autonomie de l'élève et de le responsabiliser.

Le recours au projet éviterait la juxtaposition des activités et donne à l'enseignement / apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités et leur convergence dans un produit finalisé.

3-2-L'unité didactique ;

Dans ce cadre, l'unité didactique en tant qu'ensemble d'activités intégrées et convergentes vers une production textuelle, n'est plus considérée comme une fin en soi mais comme un moyen au service du projet. C'est une trame d'activités proposée au apprenants et dont l'éventail ne se développe plus dans une perspective de juxtaposition, accumulation mais doit être inséré

selon un enchaînement fonctionnel où les projets individuels et le projet commun se rejoignent et se matérialisent dans une production terminale.

4-Les manuels scolaires en 1A.S :

4-1-Le livre du professeur:

Le livre est un guide pédagogique élaboré à l'intention des enseignants, il remplit plusieurs offices et prend en charge l'essentiel de réponses aux questions et exercices figurant dans le livre de l'élève. Il propose des travaux complémentaires dont il appartient aux enseignants d'organiser le déroulement, apporte des compléments d'information au plan théorique et donne la bibliographie ayant servi à l'élaboration des leçons ainsi que des rappels théoriques concernant certaines notions du programme.

Dans la préface du guide la commission de l'IPN précise que le manuel ne prend pas en charge la variété des situations pédagogiques et qu'il appartient donc aux professeurs de mettre au point des batteries d'exercices de soutien pour les élèves faibles. Les grandes lignes de la méthodologie présentées dans le livre reposent sur deux paramètres essentiels : le premier est celui de la continuité méthodologique avec le fondamental, le second est celui de la spécificité du secondaire. La notion de dossier de langue est depuis longtemps familière à l'élève arrivant en 1^{er}A.S, en effet l'intégration de différentes activités de langue à l'intérieur d'un ensemble structuré intervient dès la première année de français c'est-à-dire la 4^{ème}A.F. Nous retrouvons donc le découpage par phases avec une adaptation des conteurs et des contenus au secondaire compte tenu de la spécificité du cycle. En tenant compte des paramètres évoqués, l'unité didactique à ce niveau s'articule en trois phases : compréhension de l'écrit, fonctionnement de la langue et expression écrite.

4-2-Le Livre de l'élève :

Ce manuel est un outil de travail mis à la disposition des élèves de première année secondaire. Il est divisé en trois grandes parties comprenant chacune d'elle deux unités didactiques. Ces dernières s'articulent autour d'un acte de langage ou type discursif: communiquer, raconter, décrire.

Son contenu fait appel sans cesse aux connaissances antérieures des élèves, à leur sens de l'observation, de l'analyse et de la synthèse. Le manuel présente pour la première activité de l'unité à savoir la compréhension de l'écrit des situations concrètes de communication écrite ou orale (photos, textes littéraires, articles de presse), pour le lexique et la syntaxe des exercices qui prennent appui sur des situations réelles ou s'inspirent du contexte déjà étudié. Pour la dernière activité, la production écrite, des exercices d'écriture, en annexes il y a un certain nombre de textes longs. Cependant, il est à signaler que ces deux manuels ne prennent pas en compte les différences entre les filières, le même contenu est proposé à toutes les filières de 1^{er} A.S: langues, science et technologie, ayant pourtant un volume horaire différent et une démarche évaluative différente.

Chapitre II
Description et analyse des leçons de grammaire
de première année secondaire

Chapitre II : description et analyse des leçons de grammaire de première année secondaire

1-Introduction :

Au niveau du secondaire le statut de la grammaire a été reconsidéré. Les unités didactiques ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive, seule la notion utile pour l'objectif d'expression visé sera étudiée en contexte. Ainsi la grammaire se trouve subordonnée à des fins de communication. Nous nous proposons dans cette partie de notre travail d'analyser les leçons de grammaire figurant dans le manuel de l'élève et le livre du maître afin de mettre à jour le modèle descriptif sous-jacent à l'enseignement du français en 1^{ère}AS. Nous présenterons principalement les objectifs assignés à chaque leçon, les notions et les structures étudiées, le matériel linguistique et les exemples donnés, les schémas et les tableaux explicatifs.

2-La grammaire en 1A.S :

Comme il a été mentionné au préalable les unités didactiques en 1^{ère}AS. s'articulent autour d'un acte de langage ou type discursif, les activités proposées aux élèves doivent être insérées selon un enchaînement fonctionnel ou chaque activité devient complémentaire de toutes les autres, ainsi seules les notions grammaticales nécessaires à l'acquisition de l'acte d'expression visé seront étudiées. La grammaire à ce niveau devient notionnelle et fonctionnelle.

Les leçons de grammaire proposées dans les manuels scolaires de première année secondaire sont respectivement les suivantes :

-Les embrayeurs : l'objectif visé dans cette leçon est l'étude de la classe des embrayeurs : indices de personnes, indicateurs de temps et de lieu et démonstratifs.

-La syntaxe de l'oral : cette leçon de grammaire vise l'analyse de la syntaxe de l'oral, l'objectif de cette phase est l'étude des faits prosodiques : la pause et l'intonation.

ANNEXE 1
LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Introduction générale

-**La passivation** : ce qui est visé dans cette leçon est l'étude de la transformation passive.

-**Les temps narratifs** : on cherche à travers cette leçon à entraîner les élèves à utiliser le passé simple et l'imparfait pour écrire un conte.

-**Le discours rapporté** : ce qui est visé à ce niveau est l'étude des transformations résultant du passage du discours direct au discours indirect en analysant les changements morphosyntaxiques qui affectent un énoncé quand il est rapporté : verbes introducteurs, marques typographiques, structure de la phrase, les embrayeurs (changement des pronoms, des temps, des possessifs, des circonstanciels de temps et de lieu).

-**La caractérisation** : cette dernière leçon consiste à étudier la caractérisation : adjectif qualificatif, complément de nom et proposition relative.

2-1-Les embrayeurs :

La première unité didactique prend en charge l'étude d'un point de syntaxe les embrayeurs. L'objectif de cette étude est de montrer aux élèves que cette classe de mots n'a de signification qu'en référence constante à l'acte de communication, à l'instance d'énonciation donc au contexte extralinguistique et non au texte lui-même. Sont considérés comme embrayeurs : les pronoms personnels, les déterminants et les pronoms possessifs, les déterminants et les pronoms démonstratifs, les indicateurs de temps et de lieu.

Cette unité didactique, à la différence des autres, ne commence pas par la présentation d'un texte support mais se greffe sur la situation concrète de la classe. Le schéma de la communication de Jakobson est l'aboutissement de cette phase. Bien qu'il soit fort contesté actuellement, les concepteurs du manuel ont choisi de l'étudier « pour sa pratique tant pour l'expression que pour la compréhension. » (Livre du professeur : 19)

A partir de la situation de la classe on analyse les éléments de la communication en expliquant aux élèves que toute communication, qu'elle soit orale ou écrite, repose sur l'opération suivante : quelqu'un (émetteur) produit un énoncé (message) dont le contenu (réfèrent) est communiqué à quelqu'un d'autre (récepteur) grâce à l'utilisation d'une langue commune (code) et à un moyen de communication spécifique (canal). Afin de faciliter l'étude du schéma de la communication, le professeur peut substituer à cette terminologie un peu abstraite pour les élèves les questions correspondant à chacun des six éléments: qui parle ? A qui s'adresse-t-il ? De quoi parle-il ? Que dit-il ? Comment ? Par quel moyen ? l'objectif de cette phase est d'une part de familiariser l'élève aux notions de «communication» et de « code », d'autre part, elle amène à l'étude des embrayeurs en signalant l'importance du code dans un acte de communication et en même temps ses limites. En effet la communication linguistique ne se limite pas au décodage du message.

Déroulement de la leçon.

Matériel linguistique : nous remarquons que les concepteurs du manuel scolaire valorisent le texte littéraire comme support de travail dans les activités de grammaire.

2-1-1- Les indices des personnes :

2-1-1-1-L'émetteur :

L'étude des indices de l'émetteur se fera à partir de quatre textes présentés dans le livre de l'élève, ces derniers sont des extraits des romans : *Lettre à ma mère* de G. Simenon, *Psychanalyse du feu* de G. Bachelard, *Trois aventures de la Calypso* de Jean Yves Cousteau, le dernier texte et une annonce p.21.

Après une première lecture, les élèves doivent trouver l'émetteur de chaque texte et les termes par lesquels il se désigne :

Texte a : l'émetteur de ce message est G. Simenon, il se désigne par «Je», les autres termes qui renvoient à l'auteur sont : ma, mon, me.

Je —————> Celui qui parle

Texte b : l'émetteur est G. Bachelard, il se désigne par «nous», le professeur doit faire remarquer aux élèves que ce n'est pas d'un usage courant, c'est un « nous » d'auteur et qu'il existe d'autres emplois de «nous» : le « nous » de majesté, le « nous » de l'orateur, de modestie.

Nous —————> Je.

Texte c : dans ce texte « nous» désigne J.Y.Cousteau et les membres de son équipage :

Nous —————> eux +Je

Texte d : dans l'annonce « on » renvoie aux deux enfants; il peut-être remplacé par « nous ». On demandera par la suite aux élèves de comparer cet emploi à celui du proverbe : "Quand on veut, on peut " où le "on" a une valeur générale. Le professeur doit enfin attirer l'attention des élèves au fait que l'émetteur peut se désigner par différents pronoms selon la situation de communication. En partant des conclusions tirées de l'étude des textes précédents, on peut élaborer un tableau complet en précisant les différents pronoms (ou marques) qui désignent l'émetteur et leurs différentes valeurs

L'émetteur se désigne par :	Valeurs
Je	Désigne celui qui parle
Nous	Je
	Je + vous
	Je + eux
On	nous
	valeur générale

2-1-1-2- Le récepteur :

Les élèves procéderont de la même manière pour dégager les indices du récepteur et leurs valeurs. Les deux textes proposés dans le manuel scolaire sont des extraits des romans *Lettre à ma mère* de G. Simenon et *Le pavillon des enfants fous* de Valérie Valère. Après une lecture des deux textes, les élèves doivent trouver les termes qui désignent le récepteur :

Texte e : les termes par lesquels le récepteur est désigné sont : tu, toi, tes.

- Situation 1 : G. Simenon → Sa Mère : Emploi du « tu ».
- Situation 2 : G. Simenon → Son Editeur : Emploi du « vous ».

Le professeur doit mettre l'accent sur les types de relations qui existent entre Simenon et ses récepteurs :

- Simenon → sa mère (relations familiales) : " j'ai une mauvaise photo de toi ... "

- Simenon → son éditeur (relations non familiales).

Texte f : Valérie Valère s'adresse à ses lecteurs en employant « vous » ("vous connaissez l'Angleterre") dans les deux dernières phrases « vous » change de valeur. Valérie Valère s'implique dans ce « vous » ("mais leur froideur vous empêche de prononcer un mot").

Vous = vous et moi → nous.

"Mais leur froideur vous empêche de prononcer un mot".

Les élèves doivent tirer comme conclusion que « vous » peut prendre différentes valeurs selon le contexte.

A partir de l'exploitation de ces deux textes, ils indiqueront dans un tableau les marques du récepteur et leurs différentes valeurs.

Marque désignent le R:	Valeurs
tu →	Récepteur unique (relations familiales)
vous →	Récepteur unique (relations non familiales)
vous →	Collectif

2-1-1-3- Le référent :

Le texte qui servira de support dans cette partie est un extrait du roman : *le Grand Meaulnes* de Alain Fournier. p.24 du livre de l'élève. A partir de cet extrait, les élèves doivent retrouver les indices du référent. L'émetteur parle d'une jeune fille Valentine, elle ne participe pas à la communication, l'auteur ne s'adresse pas à elle mais parle d'elle en utilisant le pronom : elle. Ce pronom ne renvoie pas toujours à une personne, il peut renvoyer à une chose, une idée. A partir de ces conclusions, les élèves seront guidés à tracer le schéma suivant :

Je —————→ Tu

Il (ce dont parlent je et tu) Une personne absente

Une chose

Une idée

2-1-2 Les indicateurs de temps et de lieu :

Le professeur fera retrouver les indicateurs de temps et de lieu contenus dans les textes de J.Gouttard et de Tola p.25, 26. Les élèves dégageront la même remarque : le repère est extra- textuel. Les indicateurs de temps et de lieu ne prennent leur sens que par rapport à la situation du locuteur.

2-1-3- Les démonstratifs :

Les démonstratifs renvoient également à la situation d'énonciation ils ne prennent leur sens qu'en référence à cette situation. Cependant, nous avons remarqué que la classe des démonstratifs est citée dans les objectifs au début de la leçon, mais il n'y a ni texte support ni exercice concernant cette partie dans les manuels scolaires.

2-2- La syntaxe de l'oral :

A l'oral, la voix permet d'identifier le locuteur, elle nous informe sur son âge (enfant / adulte), son sexe (homme / femme), ses sentiments (joie, tristesse, déception.) De plus, les mots se regroupent et forment des séquences

rythmiques accompagnées d'une mélodie qui dénote soit l'affirmation soit l'interrogation, soit l'ordre. L'ensemble de ces éléments constituent ce qu'on appelle la syntaxe de l'orale. L'analyse de cette syntaxe propre à l'oral constitue le contenu de la deuxième leçon de grammaire en 1^{ère} AS. L'objectif visé est de développer chez l'élève l'aptitude de la compréhension en prenant en charge les composantes implicites du message et en sensibilisant l'élève aux différents faits prosodiques.

Matériel linguistique :

Pour sensibiliser les élèves aux principaux faits prosodiques. Le professeur commencera son analyse par l'écoute d'un extrait du *Petit Prince* de Saint Exupéry. L'analyse s'intéressera principalement aux accents, au rythme et à l'intonation.

Déroulement de la leçon :

Après cette première écoute le professeur retiendra trois séquences du dialogue du Petit Prince avec le renard :

- Bonjour.
- Qui es-tu ? Tu es bien joli.
- Je suis un renard.

Une réécoute attentive des séquences retenues permettra aux élèves, avec l'aide du professeur, de dégager les remarques suivantes :

1. Chaque séquence est délimitée par deux pauses (arrêts) et comprend un certain nombre de syllabes.

a- Bon \ jour \

b- Oui \ es \ tu \ ? tu \ es \ bien \ joli. \

c- Je \ suis \ un \ re \ nard.\

2. A l'intérieur de chaque séquence les mots se regroupent entre eux et forment des groupes rythmiques, la séquence b présente une différence par

le pronom personnel je et moi (22 cas)

le pronom personnel me et moi (19 cas)

le pronom personnel le et lui (3 cas)

les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (7 cas)

Nous avons noté dans ces écarts une autre stratégie d'apprentissage: celle de la sur généralisation qui consiste pour un apprenant à pratiquer à partir de données fournies par l'enseignement des analogies et des sur généralisations abusives. Le choix de tel ou tel pronom relève de choix aléatoires et dénote une connaissance limitée de cette catégorie grammaticale qui enseignée uniquement sur le plan énonciatif, fait partie des compétences sémantiques que des connaissances syntaxiques, et cela est dû à la théorie grammaticale qui a sous-tendu l'enseignement du français. La fréquence d'emploi des pronoms personnels nécessite un apprentissage grammatical qui permette une utilisation correcte de cette partie de langue or nous avons remarqué qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une leçon de grammaire.

En troisième partie nous nous sommes intéressé aux indicateurs de temps et de lieu. L'analyse de cette catégorie grammaticale, nous a permis de constater que plus de 50% du groupe classe ont employé des indicateurs spatio-temporels dans leurs productions, nous avons expliqué cela par les modèles discursifs enseignés en 1ère A.S et qui mettent en valeurs les indices faisant référence à la situation de communication, cependant nous avons remarqué que le nombre de formes fautives n'est pas réduit, nous avons relevé des erreurs grammaticales relatives à la formation des indicateurs spatio-temporels (11 cas) et des oppositions chronologiques entre l'indicateur de temps employé et le temps verbal de la phrase (6 cas)

Des difficultés qui peuvent être expliquées, comme nous l'avons déjà souligné par la théorie grammaticale sous-jacente: les indicateurs de temps et de lieu n'étant vus que sur les plans communicatif et énonciatif, la compétence de nos élèves est une compétence passive et se manifeste surtout à travers les

rapport aux deux autres. Elle se compose de deux groupes rythmiques alors que les séquences a et c sont composées d'un seul groupe rythmique.

3. La dernière syllabe porte l'accent, le groupe rythmique se compose d'un nombre variable de syllabes, il peut être plus ou moins long, mais l'accent se mettra toujours sur la syllabe finale.

4. L'accent consiste en un allongement et un changement de l'hauteur mélodique de la voyelle contenue dans la syllabe accentuée. L'effet produit par l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées est le rythme.

5. Le découpage en mots est artificiel et n'existe pas à l'oral.

A partir des remarques précédentes, les élèves comprendront que le rythme d'une phrase dépend de sa structure syntaxique et plus précisément de la longueur des groupes qui la composent, des accents qui les marquent (places sur la dernière syllabe sonore d'un groupe) et des pauses qui les séparent (placés sur la suite d'une syllabe accentuée et généralement marquées par la ponctuation à l'écrit).

L'intonation :

Les exercices de cette rubrique se feront à partir de l'analyse des séquences suivantes :

A- Qui es- tu ?

B- Je suis un renard.

C- Viens jouer avec moi.

Le professeur fera remarquer aux élèves que chaque séquence est prononcée avec une intonation particulière (la voix monte ou descend). En français on peut distinguer quatre niveaux intonatifs, le niveau 2 étant le niveau normal d'attaque de la voix.

A- Qui es-tu. 4 __ qui _____
3 _____ es _____
2 _____ tu? _____
1 _____

B- je suis un renard
4 _____
3 _____ suis _____
2 _Je _____ un _____
1 _____ renard _____

C- Viens jouer avec moi.
4 _____ viens _____
3 _____ jouer _____
2 _____ avec _____
1 _____ moi _____

Après l'identification de l'intonation en A-B-C- les élèves doivent la traduire dans chaque cas :

A- interrogation.

B- affirmation.

C- ordre.

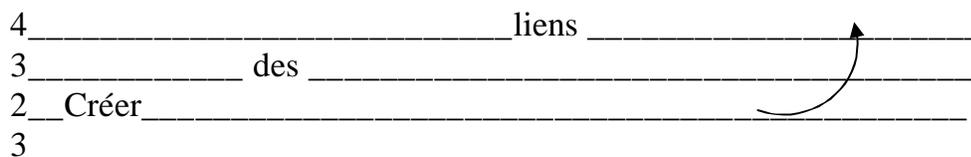
et représenter à l'aide de flèches la montée ↗ ou la chute ↘ de la voix dans les séquences suivantes:

D- qu'est ce que signifie apprivoiser ?
4 __ qu'est ce que _____
3 _____ signifie _____ ser _____
2 _____ apprivoi _____
1 _____

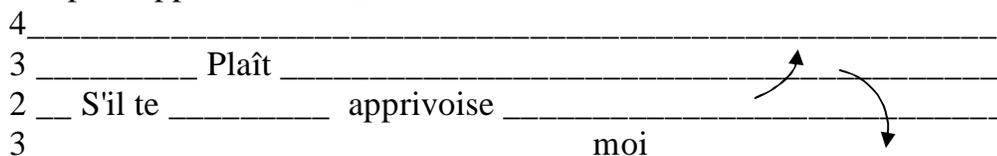
E- ça signifie créer des liens.

4 _____
3 _____ fie _____
2 __ça signi _____ créer _____ des _____
1 _____ liens _____

F- Créer des liens



G- S'il te plaît apprivoise-moi_



A partir des observations faites plus haut, le professeur peut donner les conclusions suivantes :

1- La phrase déclarative (séquence B-E-) : si la phrase se compose de deux groupes rythmiques, la voix atteint le sommet de hauteur sur la dernière syllabe du premier groupe rythmique puis chute .Si la phrase se compose de plus de deux groupes rythmiques, la voix ne chutera qu'à la dernière syllabe du dernier groupe rythmique

2- La phrase impérative (séquence C-) : intonation descendante

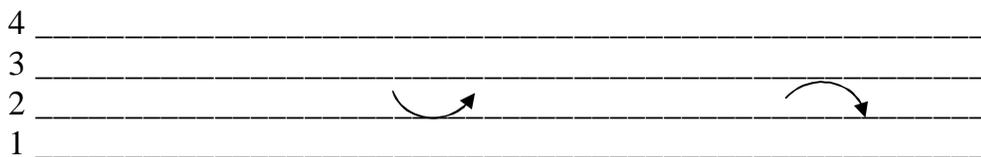
3- la phrase interrogative : les élèves peuvent aboutir à trois schémas intonatifs différents :

Séquence A : pronom interrogatif et inversion du sujet, le sommet de hauteur est sur le pronom interrogatif puis la voix chute

Séquence D : le sommet de hauteur est sur la locution interrogative, la voix chute puis remonte légèrement sur la dernière syllabe du groupe rythmique final.

Séquence F : (forme affirmative) : la marque de l'interrogation est rendue par la mélodie montante de la voix.

La phrase déclarative :



La phrase impérative :

4 _____
3 _____
2 _____
1 _____



La phrase interrogative :

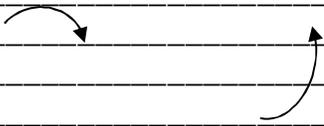
- pronom interrogatif + verbe + sujet

4 _____
3 _____
2 _____
1 _____



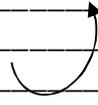
- locution interrogatif + sujet + verbe

4 _____
3 _____
2 _____
1 _____



- sujet + verbe

4 _____
3 _____
2 _____
1 _____



Type de phrase Intonations	Phrase déclarative	Phrase impérative	Phrase interrogative		
			Pronom Interrogative +S+V	Locution Interrogative +S+V	∅+ sujet + verbe
	+				
		+	+		
				+	
					+

Les schémas présentés ci-dessus sont très simplifiés, chacun d'eux va varier selon la longueur de la séquence et les incises qu'elle comporte.

On conseille au professeur de ne travailler qu'avec des séquences brèves. En séance de TD, on propose également de prévoir des exercices de lecture à haute voix, une poésie de J. Prévert est présentée dans le manuel scolaire p.39, le professeur demandera à ses élèves de lire la poésie en mettant les pauses, les accentuations et les intonations qui conviennent.

Pour terminer cette partie, les élèves feront une lecture du texte de Saint Exupéry déjà écouté. Une comparaison entre le texte oral et le même texte écrit leur permettra de faire les observations suivantes :

1- La voix permet d'identifier le locuteur, les séquences sont accompagnées d'une mélodie qui exprime soit l'affirmation, soit l'ordre, soit l'interrogation alors que le dialogue écrit est accompagné d'un commentaire donné par un narrateur qui va compléter les répliques et restituer une dimension perdue des propos.

2- Par la ponctuation (!,?...) l'auteur tente de traduire les groupes rythmiques, les intonations et les pauses.

Conclusion :

Ces faits prosodiques : pauses, accents, intonations, constituent la syntaxe de l'oral, ils présentent une étroite solidarité et jouent également un rôle au plan expressif, ils constituent une « modalité d'énonciation ».

2-3-La transformation passive :

Pour l'intériorisation d'un modèle : le fait divers, le professeur commence l'unité didactique par l'exploitation d'une série d'articles de journal traitant de divers faits. L'examen de ces textes permettra aux élèves de se rendre compte de l'emploi de phrases passives dans ce genre d'articles de presse. Ce qui justifie l'étude de ce point de langue dans la séance de grammaire.

Déroulement de la séance :

Première partie de l'analyse : constitution et description du corpus

A partir des textes déjà étudiés dans la séance de compréhension de l'écrit :
« *Les eaux régressent en Virginie* » et « *un chef de bureau* » p.54, 56

les élèves doivent identifier les phrases passives pour en faire la description.

Les phrases relevées sont :

1- Quelque quatre mille maisons ont été emportées par les eaux
objet de l'action **être+ P. passé** **prép** **Agent de l'action**

2- Les dégâts sont évalués à un milliard de dollars. Ø
Objet de l'action **être+P. passé** **Agent de l'action**

3- J.C.Rev a été interpellé à son domicile. Ø
Objet de l'action **être + P. passé** **Agent de l'action**

4- il a été placé sous mandat de dépôt Ø
Objet de l'action **être + P. passé** **Agent de l'action**

Les phrases ci-dessus ont servi de support pour la description de la transformation passive qui se fera par l'élaboration d'une grille où les élèves préciseront pour chaque phrase : l'agent et l'objet de l'action, le verbe et son temps.

Corpus	Objet de l'action	Verbe			Préposition	Agent de l'action
		Etre	P. passé	Temps		
Phrase 1	+	+	+	P.C	par	+
Phrase2	+	+	+	Présent		Æ
Phrase 3	+	+	+	P.C		Æ
Phrase 4	+	+	+	P.C		Æ

Au terme de cette phase, des exercices portant sur le rôle de la transformation passive auront lieu. Le but visé par ces exercices est de montrer

aux élèves que la passivation donne un nouvel éclairage à la phrase par la mise en évidence du propos :

Les eaux ont emporté quelque quatre mille maisons.

Thème **Passé composé actif** **propos**

Quelque quatre mille maisons ont été emportées par les eaux.

Thème **Passé composé passif** **Propos**

Le thème devient propos et le propos devient thème (commutation thème/ propos) Le professeur doit signaler en même temps que l'information reste la même mais le projecteur dans la phrase active est mis sur le thème alors que dans la phrase passive, il est mis sur le propos et l'action. La passivation permet donc de mettre en valeur une autre manière de vivre une même action. Il est également nécessaire de signaler aux élèves que le temps du verbe est le même dans les deux phrases, le professeur peut prévoir en séance de TD des exercices mettant en évidence la différence entre les temps composés actifs et les temps des verbes à la forme passive.

Deuxième partie de l'analyse : les contraintes de la transformation passive

:

Cette deuxième partie met l'accent sur les contraintes de la transformation passive. La connaissance du mécanisme de la passivation peut faire croire qu'elle est automatique or elle ne se fait qu'à certaines conditions.

L'observation des textes déjà étudiés permettra aux élèves d'identifier les phrases qui peuvent subir la transformation passive et celles qui ne le peuvent pas et de s'interroger sur les raisons qui font qu'elle soit impossible.

On part des deux textes : *Des oiseaux attaquent un village de Yougoslavie* p.54 et *Un Egyptien age de plus de 155 ans* p.55 pour compléter une grille où il sera mentionné les différents cas de blocage de la transformation passive. Il s'agit de faire découvrir aux élèves que seuls les

verbes transitifs directs peuvent être employés à la voix passive parce que le passage de la forme active à la forme passive est marqué ainsi :

- Le sujet actif devient le complément d'agent et le C.O.D devient sujet passif. un verbe transitif indirect ou intransitif ne peut donc être employé à la voix passive :
- Des nuées d'oiseaux fondaient sur les fenêtres.→ Transformation impossible parce que le verbe est intransitif.
- On ignore la raison de son absence.→Transformation possible mais avec effacement de l'agent parce qu'il est inconnu.

A la fin de cette phase, un exercice sur la commutation thème /propos est proposé dans le manuel scolaire P.65. Les élèves doivent réécrire un texte original d'El -Moudjahid : « *Le prix Médecine Maghreb au professeur Chiban* » en commutant thème et propos.

2-4-L'imparfait et le passé simple dans le récit :

Pour découvrir et faire fonctionner les composantes de l'énoncé narratif, il faut rendre les élèves sensibles aux règles de composition d'un récit de fiction. L'étude du texte d'Ernest Hemingway *L'espadon et le pêcheur* extrait du roman *Le vieil homme et la mer* (p. 88,90.) dans la séance de compréhension de l'écrit permettra aux élèves de dégager quelques marques formelles de l'énoncé narratif comme l'emploi du passé simple et de l'imparfait. Ils peuvent également prendre conscience que les circonstants temporels du récit sont des circonstants contextuels et non situationnels. L'étude de ces deux points de langue est prévue pour la séance de grammaire.

Déroulement de la séance de grammaire :

2-4-1-Les temps narratifs : l'imparfait et le passé simple.

Après avoir relevé les verbes du premier et du deuxième paragraphe du texte *L'espadon et le pêcheur*, les élèves doivent identifier les temps employés :

Colonne A	Colonne B
-était préparé	-tira
-était nouée	-tourna
-achevait	-entama
-voyait	
	
Imparfait	Passé simple

Le professeur doit faire remarquer aux élèves que : "était préparé" et "était nouée" sont des imparfaits passifs.

L'emploi de ces temps se justifie dans ce texte car c'est un récit, ce sont des temps narratifs, leurs fonctions dépendent de la nature des événements évoqués par le narrateur. Les remarques concernant l'utilisation des deux temps seront dégagées en faisant réfléchir les élèves sur le contenu des deux colonnes :

Colonne A (l'imparfait) : décor description d'une situation d'attente.

Colonne B (le passé simple) : mouvement, un événement va entraîner plusieurs autres.

Un exercice portant sur l'emploi de ces deux temps est proposé dans le manuel scolaire p.98. Il s'agit d'un récit dont les verbes sont à l'infinitif. Les élèves doivent utiliser l'imparfait et le passé simple, pour cela ils doivent se demander si les verbes évoquent le décor ou relatent des événements. Cet exercice leur permettra de confirmer que l'on choisit le passé simple pour mettre en évidence les événements essentiels du récit, les verbes à l'imparfait indiquent le décor, les circonstances : ils créent l'atmosphère.

2-4-2-Les circonstants temporels dans le récit :

Constitution du corpus et analyse :

Un texte de Piers Paul Read présenté dans le manuel scolaire p.89 servira de support dans cette phase. Les élèves sont invités à relever les indicateurs de temps contenus dans le premier paragraphe du texte. Les indicateurs de temps relevés sont :

- Le 12 Octobre 1972.
- Le jour suivant.
- A 15 .30
- Une minute plus tard.

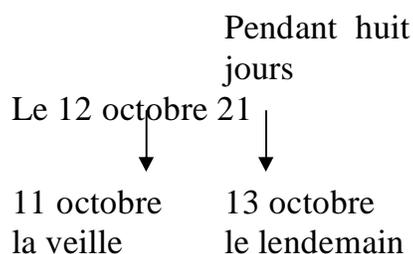
Il appartient au professeur de guider ses élèves à trouver l'indicateur de temps qui sert de repère. Le repère temporel dans ce premier paragraphe est : le 12 Octobre 1972. Les autres indicateurs de temps contenus dans ce texte sont :

- Pendant huit jours.
- Dix semaines plus tard.
- Le lendemain.

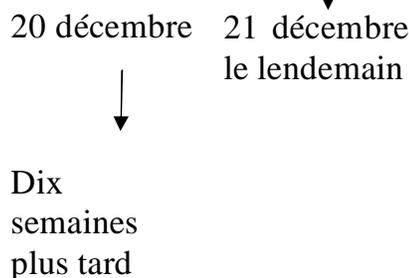
Le professeur doit insister sur le fait qu'on ne peut pas remplacer l'indicateur temporel : *le lendemain* par *le 13 Octobre 1972* .C'est le lendemain par rapport à : dix semaines plus tard, c'est-à-dire : le 21 décembre 1972. Les élèves traceront l'axe de temps et situeront les indicateurs temporels déjà relevés :

Repère temporel 1

Passé



Repère temporel 2



Le but de cette phase est de montrer aux élèves que dans le récit on se situe par rapport à un repère temporel posé dans le texte .On parle alors de référence contextuelle, les circonstants temporels sont contextuels et non situationnels. Un tableau récapitulatif des indicateurs temporels narratifs sera constitué avec la participation des élèves qui vont situer les événements par rapport à des repères temporels posés dans le texte.

	Situer un évènement par rapport à un repère temporel posé dans le		
	Passé	Repère temporel	Future
Indicateur temporel narratif	<ul style="list-style-type: none"> - la veille - l'avant-veille - une semaine avant - le mois précédent 	<ul style="list-style-type: none"> - le (date où s'est produit l'événement - ce jour-là 	<ul style="list-style-type: none"> - le lendemain - le jour suivant - le surlendemain

2-5-Le discours rapporté dans le récit (rapporter les propos d'autrui).

Vu l'importance de ce point de langue, les concepteurs du manuel ont vu utile de le présenter dans la phase d'analyse de la séance de compréhension habituellement réservée au modèle discursif.

L'objectif de cette phase est de montrer aux élèves que le discours rapporté prend en charge deux situations de communication et deux actes d'énonciation : la première situation est celle qui a suscité la production du discours initial, la deuxième est celle dans laquelle il est rapporté.

Il appartient au professeur de guider ses élèves à trouver les caractéristiques de chacune de ces situations :

1- Première situation de communication : Il s'agit d'un échange de propos, l'énoncé est perçu directement dans sa forme originale.

2- Deuxième situation de communication : Il s'agit d'un discours unilatéral, l'énoncé est transmis par un intermédiaire.

L'objectif linguistique visé est l'analyse des transformations morphosyntaxiques qui affectent un énoncé quand il est rapporté telles que les marques typographiques, la structure de la phrase et les embrayeurs.

Déroulement de la séance de grammaire :

Premier moment : constitution du corpus

On part d'un corpus constitué de trois phrases tirées du texte *Un personnage peu ambitieux*_extrait du roman *l'étranger* d'Albert Camus p.118. Les phrases relevées sont :

- a - Il m'a déclaré qu'il allait me parler d'un projet encore très vague.
- b - Vous êtes jeune et il me semble que c'est une vie qui doit vous plaire.
- c - Cela me permettrait de vivre à Paris et aussi de voyager une partie de l'année.

Deuxième moment : Analyse du corpus

C'est un moment d'observation et de comparaison, le professeur demandera aux élèves de comparer les phrases en faisant des remarques quant à la manière de rapporter les propos, la présence du verbe introducteur, la référence à la personne qui parle et au type du discours rapporté. Cette comparaison leur permettra d'aboutir aux conclusions suivantes :

Phrase a : les élèves remarqueront que le discours est rapporté de manière indirecte, le verbe introducteur est présent, la référence à la personne qui parle est claire. Il s'agit d'un discours rapporté au style indirect.

Phrase b : on remarquera que les propos sont rapportés de manière directe, Le verbe introducteur est absent. C'est le discours direct.

Phrase c : les paroles sont rapportées indirectement, le verbe introducteur est absent. Le discours est rapporté au style indirect.

Phrase	Manière de rapporter	Présence du verbe introducteur	Référence claire à la personne qui parle	Type de discours
A	Indirecte	Oui	Oui	Indirect
B	Directe	Pas dans ce cas	Pas dans ce cas	Direct
C	Indirecte	Non	Non	Indirect libre

Au terme de cette phase, les élèves pourront distinguer deux types de discours rapporté selon la façon dont l'énonciateur rapporte les paroles. Le professeur doit profiter de la correction des exercices 3a et 3b (manuel scolaire p.124) pour apporter les compléments nécessaires sur les moyens utilisés pour rapporter les propos au style direct et indirect .Ces compléments concernent l'élément introducteur et sa place, certains signes de ponctuation, les mots de liaison et la formes des phrases reproduites.

A partir d'un extrait du roman *L'étranger* d'Albert Camus p.124, les élèves doivent écrire un dialogue pour rendre compte des propos échangés entre Meursault et le vieux Salamano. Cette transformation leur permettra de dégager les différences qui existent entre le discours rapporté au style direct et au style indirect :

- **Discours rapporté au style direct** : Les phrases sont rapportées telles qu'elles ont été prononcées. A l'écrit, la marque du discours direct est surtout la ponctuation : Les deux points et les guillemets, le verbe introducteur n'est pas obligatoire, il peut se placer au début, au milieu ou à la fin.

- **Discours rapporté au style indirect** : Les phrases rapportées sont intégrées à ce que dit l'émetteur, elles peuvent subir des transformations. Les propos sont précédés d'un verbe introducteur et d'une conjonction de subordination.

L'exercice 3c p.125 a pour objectif de faire apprendre aux élèves de passer d'un type de discours à un autre en expliquant que le passage du discours direct au discours indirect entraîne des changements tels que la

disparition des guillemets, l'apparition du verbe introducteur. Le discours se situe par rapport au moment où il est repris et non pas par rapport au moment de l'énonciation, les pronoms personnels n'indiquent plus les relations énonciateur / autres personnes mais désignent les relations rapporteur / autres personnes, les adverbes de temps et de lieu ne réfèrent pas à la première situation de communication, ils ont une référence à la deuxième situation de communication.

Eléments	Passage du discours direct au discours indirect	Passage du discours indirect au discours direct
Guillemets	Disparaissent	Apparaissent
Verbe introducteur	Apparaît	Peut disparaître
Temps	Situe le discours par rapport au moment où il est repris	Situe le discours par rapport au moment de l'énonciation
Pronoms personnels possessifs	Relations rapporteur / autres personnes	Relations énonciateur autres personnes
Adverbes de lien	Référence à la situation 2	Référence à la situation 1

L'exercice 3d p.125 va donner l'occasion aux élèves de connaître les différents mots de liaison qui peuvent être employés. Ces mots de liaison varient selon le mode et la nature de la subordonnée :

- On emploie "si" quand on a une phrase interrogative indirecte avec un verbe à l'indicatif.

-Le "que" lorsque le verbe est conjugué au subjonctif.

-Le "de" lorsque le verbe est à l'impératif.

2-6-La caractérisation :

Comme nous l'avons déjà mentionné les faits de langue à étudier en syntaxe sont en relation directe avec le type discursif à acquérir. Au niveau de la dernière unité didactique, on cherche à mettre en évidence le rôle de la description dans le récit en familiarisant les élèves à des schémas simplifiés

telle que la grille de Hamon (livre du professeur : 121) pour leur permettre de synthétiser les éléments de la description de manière claire et ordonnée. On vise également à développer chez les élèves l'aptitude à caractériser par l'emploi d'outils linguistiques : l'adjectif qualificatif, le complément de nom et la relative déterminative.

Déroulement de la séance de grammaire :

Les textes *Un camp misérable* extrait du roman *Les raisins de la colère* de J. Steinbeck p.142 et un *Etrange rocher* de A.C.Clark extrait de *2001 L'odyssée de l'espace* p.145 serviront de support pour la séance de compréhension de l'écrit.

Identification et constitution du corpus :

Le professeur demandera aux élèves de relever les qualificatifs utilisés pour décrire le camp (texte 1) et le rocher (texte 2). Les élèves compléteront un tableau où il sera précisé la nature des qualificatifs relevés qui sont de trois sortes :

- L'adjectif qualificatif : invraisemblable, haut, étroit, claire...
- Le complément de nom : de gazon de pétrole ...
- La proposition relative : qui semblaient surgir du sol...

Les qualificatifs relevés donnent des informations sur le nom. Ces informations sont de plusieurs genres : l'aspect (invraisemblable) la forme (carre, petite) l'état (moisi, rouille) la couleur (gris, rose). Les élèves procéderont à un classement des compléments de nom d'après ce qu'ils expriment :

- de tôle ® matière
- de pétrole ® contenu
- de cinq gallons ® capacité

- en lambeaux ® aspect

- à linge ® usage

Les prépositions introduisant ces compléments de nom sont : à, de, en
L'exercice n°4 p.152 du manuel scolaire porte sur la place de l'adjectif qualificatif. On demandera aux élèves de compléter un tableau pour indiquer si l'adjectif se place avant ou après le nom qualifié, l'examen du tableau réalisé permettra aux élèves d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Généralement les adjectifs qualificatifs se placent après le nom mais ils peuvent aussi se placer avant.
- Certains adjectifs ont une place fixe : vieux sacs (avant le nom), tante grise (après nom), d'autres peuvent se placer indifféremment avant ou après le nom mais leur valeur change.
- Le déplacement de l'adjectif qualificatif peut en changer complètement le sens.

L'exercice n°8 p.153 du manuel scolaire a pour objectif de montrer aux élèves que l'adjectif qualificatif et le complément de nom peuvent se substituer l'un à l'autre quand le sens le permet. Les élèves doivent d'abord identifier les qualifiants puis remplacer les adjectifs qualificatifs par des compléments de nom et vice versa :

- Du haut : supérieur
- Sans lumière : obscure
- Du fond : dernière
- Lumineuse : de lumière
- De métal : métallique
- Hélicoïdal : en forme d'hélice
- De soie : Ø

Les élèves pourront remarquer qu'on peut remplacer les adjectifs qualificatifs par des compléments de nom, cependant le complément de nom

« de soie » ne peut être transformé en adjectif qualificatif car cela changerait le sens ("soyeux" caractériserait effectivement l'aspect et non la matière). L'exercice n°9 p.153 vise à faire remarquer que la description proposée est incomplète et peut être précisée à cause de l'absence des qualificatifs, les élèves devront la compléter à l'aide de qualificatifs de leur choix.

3-Conclusion

L'analyse des différentes notions grammaticales enseignées en 1^{ère} AS, nous a permis de constater qu'il existe une étroite relation entre les pratiques dans l'enseignement de la grammaire en première année secondaire et le contenu de la linguistique énonciative. En effet, la prise en compte de la situation de communication et des éléments extralinguistiques relève de l'approche énonciative.

Donc nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire en 1^{ère} AS s'inspire du modèle descriptif de la grammaire énonciative.

Chapitre III
Présentation du système grammatical
sous-jacent à l'enseignement
du français en 1^{ère} AS :
la grammaire énonciative

Chapitre III : Présentation du système grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en première année secondaire : la grammaire énonciative

1-Introduction :

Afin de cerner de façon exacte le thème à étudier, nous avons choisi de rassembler dans les chapitres précédents un corpus présentant un caractère exhaustif, celui-ci comprend outre les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle secondaire et la méthodologie d'apprentissage adoptée dans le même cycle une description de l'ensemble des leçons de grammaire enseignées en première année secondaire : les notions et les structures étudiées, choix de la terminologie et des exemples, présentation des schémas et tableaux explicatifs.

Cette description nous a permis de dégager la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement du français en 1^{ère} AS. à savoir : la grammaire énonciative. Cette dernière constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposées une linguistique de la langue, elle veut dépasser les frontières de la phrase considérée comme le niveau supérieur de l'analyse linguistique et échapper à la réduction de la langue à un simple code à fonction purement informative, elle tente à réintroduire le sujet parlant et la situation de communication dans les études linguistiques. Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle se fonde sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu du programme de 1^{ère} A.S. qui tout en s'inspirant de son modèle théorique propose principalement des actes de parole tel que communiquer, dialoguer, prendre la parole, décrire et raconter.

Nous nous proposons dans ce chapitre d'envisager cette mutation en commençant d'abord par une présentation de la problématique de l'énonciation où il s'agira de circonscrire le domaine d'application, d'examiner les instruments d'analyse (les déictiques) et de mettre en relation ces

instruments avec le contenu du programme de première année secondaire tout en nous référant le plus souvent possible à des exemples précis et présentatifs. Nous nous proposons enfin de rappeler ses principales lacunes. Certes, les phénomènes qui entrent aujourd'hui dans le cadre des recherches se réclamant de l'énonciation sont trop nombreux et trop instables pour qu'on puisse prétendre en offrir une synthèse achevée. Cependant, nous procéderons à un exposé systématique de l'ensemble des faits linguistiques étroitement liés à ceux enseignés en 1^{ère} A.S. Ce choix nous a semblé indispensable pour éviter un exposé décousu ou tout à fait superficiel.

2-Qu'est ce que l'énonciation ?

Pour circonscrire le champ d'étude de la linguistique de l'énonciation et fournir une réponse à la question : qu'est ce que l'énonciation et quel peut être son objet d'étude, il faut d'abord éclaircir l'ambiguïté qui s'attache à ce concept.

2-1-Sens originel du mot :

La production linguistique peut être considérée soit comme une suite de phrases identifiée sans référence à telle apparition particulière, soit comme un acte au cours duquel des phrases s'actualisent, par un locuteur particulier dans des circonstances spatiales et temporelles; telle est l'opposition entre l'énoncé et la situation du discours appelée énonciation. Cependant, lorsqu'on parle de linguistique d'énonciation, on prend ce terme en un sens plus étroit : on ne vise ni les phénomènes physiques d'émission et de réception de la parole qui relèvent de la psycholinguistique, ni les modifications apportées au sens global par la situation, mais les éléments appartenant au code de la langue et dont pourtant le sens dépend de facteurs qui varient d'une énonciation à une autre autrement dit, ce que la linguistique retient c'est l'empreinte du procès d'énonciation dans l'énoncé.

En outre, tous les linguistes s'accordent sur le sens originel et propre qu'il convient d'attribuer au terme d'énonciation défini selon Benveniste comme "cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ...cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte" (1995 : 37) Anscombe et Ducrot, considèrent l'énonciation comme "une activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle" (1975 : 05). Pour Kerbrat Orrechioni l'énonciation "est la recherche des procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message et se situe par rapport à lui " (1988 : 32).

L'énonciation est donc l'acte individuel de production dans un contexte déterminé ayant pour résultat un énoncé; par conséquent il importe de distinguer ce qui est dit : l'énoncé, et la présence du locuteur à l'intérieur de son propre discours l'énonciation. Benveniste ajoute que : "ce sont en réalité des mondes différents et il peut être utile d'insister sur cette différence qui implique une autre manière de voir les mêmes choses " (1995 : 76).

L'énonciation cesse d'être conçue comme l'acte de production de l'énoncé, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet d'énonciation. Ainsi défini, elle ne se produit jamais deux fois de façon identique.

2-2-Objet d'étude de la linguistique énonciative :

Les différentes grammaires décrivent les phénomènes de la langue et négligent ceux de la parole, leurs analyses se limitent à des phrases tout en écartant les conditions mêmes de leurs productions et de l'implication des locuteurs. Ces différents éléments qui ressortent de l'énonciation ont été longtemps négligés. Après avoir défini l'énonciation, il faut maintenant découvrir ses lois et ses structures spécifiques par la recherche d'éléments

analysables permettant d'établir clairement le processus d'énonciation à l'intérieur de l'énoncé.

A partir de la classification des fonctions du langage R.Jakobson et E.Benveniste ont élaboré cette nouvelle grammaire qui a pour but de décrire et d'identifier les traces de l'acte dans le produit c'est-à-dire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif à savoir : les protagonistes de la situation de la communication (l'émetteur et le récepteur) la situation de communication (les circonstances spatio-temporelles et les conditions générales de la production/réception du message). Il s'agit essentiellement pour les initiateurs de ce concept de dégager les éléments qui dans les énoncés peuvent être considérés comme les traces ou les empreintes des procès d'énonciation qui les ont produits puis de dégager leur fonctionnement, leur organisation et leur interaction. C'est le cas principalement de nombreuses unités qui tout en appartenant à la langue ne prennent leur sens qu'à l'occasion d'un acte d'énonciation particulier. Il s'agit des unités linguistiques -quelque soient leur rang, leur nature, leur dimension- qui fonctionnent comme indices de l'inscription au sein de l'énoncé du sujet d'énonciation. Pour Kerbrat Orrichioni il est question de "repérage et de description des unités de quelque nature et de quelque niveau qu'elles soient qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation " (1988 : 32).

Cette grammaire qui se soucie du rôle des éléments linguistiques et non de leur nature étant donné que c'est la fonction discursive qui importe, s'occupe d'une classe formée d'éléments divers mais remplissant le même rôle c'est-à-dire exprimant la manière dont la structure linguistique s'articule sur la situation. L'intérêt de la linguistique énonciative est de déterminer avec précision le rôle de ces éléments linguistiques dans le fonctionnement du

discours étant donné qu'il est impossible de décrire les comportements verbaux sans tenir compte de la situation de communication.

Ceci précisé, nous pouvons confirmer que la méthodologie de l'enseignement en première année secondaire se fonde sur les principes théoriques de la grammaire énonciative étant donné que le contenu du programme de 1^{ère} AS. relève de cette approche linguistique.

En effet, pour tenir compte de la situation de communication et des éléments extra-linguistiques, le manuel scolaire propose des textes authentiques, des leçons et des exercices de grammaire permettant de sensibiliser les élèves à cette classe d'unités linguistiques qui s'articulent autour du lieu et du moment de l'énonciation à savoir : les pronoms personnels, les indicateurs de temps et de lieu, les modalités d'énonciation (les types de phrases) les modalités du message (la passivation, l'intonation).

3- Schéma de la communication et fonctions du langage :

Les différentes analyses grammaticales restreignent la langue à un code et limitent son rôle à celui d'un instrument à visée informative. Une telle restriction de la langue néglige les conditions mêmes de la production du message et ne prend pas en compte les caractéristiques du langage humain. C'est en réaction à cette vision restrictive de la langue que de nombreux linguistes ont cherché à définir et classer les fonctions du langage. R. Jakobson propose une classification des fonctions du langage à partir du schéma de la communication.

Cette classification est fondée sur le processus général de la communication tel que le décrivent les théoriciens de la cybernétique : tout procès linguistique de tout acte de communication suppose six facteurs constitutifs : un destinataire (émetteur ou encodeur) envoie un message au destinataire (receveur ou décodeur). Pour être opérant le message requiert

d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi le "référent"), un contexte saisissable par le destinataire et qui est soit verbal soit susceptible d'être verbalisé. Ensuite, le message requiert un code commun au destinataire et au destinataire. Enfin le message requiert un contact c'est-à-dire un canal physique et une connexion psychologique, contact qui permet d'établir et de maintenir la communication. Ces différents facteurs impliqués dans la communication linguistique peuvent être schématiquement représentés comme suit :



Par ailleurs, dans l'unité didactique 1 nous remarquons que les manuels scolaires présentent des situations de communication concrètes avec les descriptions et les explications destinées à orienter les pratiques grammaticales en fonction des modèles théoriques sous-jacents à savoir la grammaire énonciative. L'aboutissement de cette phase du programme est le schéma de la communication élaboré par R.Jakobson, à partir de la situation de la classe et des exemples donnés par les élèves on analyse les six éléments constitutifs de la communication verbale.

Les fonctions du langage :

Les fonctions du langage sont les diverses fins qu'on assigne aux énoncés en les prononçant. Le langage étant considéré avant tout comme ayant pour but de communiquer des informations, sa fonction centrale est donc la fonction de communication (dite aussi référentielle), elle est essentielle car elle conditionne l'organisation même du langage. Cependant il peut être utile de distinguer, selon les caractères de la communication, différents types de messages, donc différentes fonctions du langage.

Mr le président du jury Mmes et Mrs les membres du jury, honorable assistance :

L'objectif fondamental de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'intériorisation de la grammaire qui l'institue en tant que langue. Cet objectif est une évidence qu'aucun linguiste ou grammairien ne peut contester. De ce fait le savoir grammatical et les descriptions grammaticales, quelles que soient leurs options didactiques et pédagogiques, sont inévitables dans une classe de langue, ils constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Cependant l'enseignement de la grammaire du français en Algérie ne satisfait plus les enseignants qui constatent une baisse générale du niveau et observent que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue. Cette situation qui ne touche pas tous les élèves mais concerne une bonne partie de la population scolaire comporte plusieurs aspects :

- D'une part, la grammaire demeure incertaine et ne motive guère le public scolaire.
- D'autre part, l'expression écrite n'est pas plus heureuse, les élèves manquent de goût pour les travaux écrits, leurs maladresses sont pesantes (fautes de syntaxe, impropriétés lexicales, ponctuation défailante).

Bien que les descriptions grammaticales n'offrent pas de solutions aux problèmes de l'enseignement /apprentissage des langues : Ce ne sont pas elles qui font apprendre, ce ne sont pas elles n'ont plus qui sont apprises :les élèves organisent eux-mêmes de façon diversifiée leurs propres grammaires d'apprentissage, une question centrale, est celle du rapport entre la description

On joint ainsi à la fonction de communication, selon la classification élaborée par R.Jakobson qui lie chaque instance de la communication à une fonction particulière, cinq autres fonctions : l'attitude du sujet parlant à l'égard de son message constitue la fonction expressive ou émotive, cette dernière, centrée sur le destinataire, vise une expression directe du comportement de l'émetteur à l'égard de ce dont il parle, elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, c'est pourquoi la dénomination de "émotive" proposée par Marty s'est révélée préférable. La couche purement émotive dans la langue se manifeste à travers certains éléments : emploi de la première personne, modalisations et interjections (Hélas!), celles-ci sont considérées non pas comme des éléments de la phrase mais l'équivalent d'une phrase complète. La fonction émotive est présente à quelque degré dans tous nos propos aux niveaux : phonique, lexical ou grammatical.

L'orientation vers le destinataire constitue la fonction conative qui trouve son expression grammaticale la plus évidente dans le vocatif. L'impératif et l'emploi de la deuxième personne (Viens ici !)

De plus il y a des messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne, à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas. Cette accentuation du contact constitue la fonction phatique qui s'inscrit dans le langage à travers les formules de politesse (Allo, ne coupez pas).

La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage, elle se manifeste à travers l'organisation du message.

Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code, il remplit une fonction métalinguistique qui se manifeste par des questions sur l'acceptation, la compréhension d'un mot ou d'une notion (« je ne vous suis pas, que voulez-vous dire »).

Nous pouvons compléter le schéma des six facteurs fondamentaux par un schéma correspondant des fonctions :



4-Les indices l'énonciation :

4-1-Les déictiques :

Lorsqu'on envisage d'analyser la situation d'énonciation, c'est-à-dire de mettre en rapport des éléments linguistiques et des paramètres situationnels, on trouve des indices qui renvoient aux conditions de production du message. Tout code linguistique contient une classe spéciale d'unités grammaticales qu'on appelle les déictiques et qui en constitue son aspect indiciel. La signification générale d'un déictique ne peut être définie en dehors d'une référence à la situation de communication.

Jakobson propose le terme d'embrayeur pour désigner cette classe d'unités dont le rôle est d'embrayer le message sur la situation. Benveniste énonce la même analyse en terme de « déixis » c'est-à-dire l'ensemble des indices qui inscrivent un énoncé dans la situation de communication. Kerbrat Orecchioni considère les déictiques comme des « unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel implique une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation de communication à savoir : le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé, la situation spatio-temporelle du locuteur». (1988 : 36).

Pour Bertrand Russell les embrayeurs ou dans sa terminologie « les particuliers égocentriques » sont définis par le fait qu'ils ne s'appliquent jamais à plus d'une chose à la fois. Ces éléments déictiques qui permettent de situer l'énoncé dans les contingences de la production réfèrent aux éléments

situationnels : qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Dans quel but ? Les Pronoms personnels, les démonstratifs et certains adverbes constituent une partie des éléments dont le sens ne peut être établi que par référence à la situation d'énonciation. Jakobson ajoute que : «La seule chose qui distingue les embrayeurs de tous les autres constituants du code linguistique c'est le fait qu'ils renvoient obligatoirement au message » (1963 : 179).

On peut citer l'exemple frappant du pronom personnel « je » qui ne peut représenter son objet s'il n'est pas dans « une relation existentielle » avec cet objet : Le mot « je » désignant l'énonciateur est dans une relation existentielle avec l'énonciation, donc il fonctionne comme un déictique.

Aux indices cités précédemment s'ajoutent les temps employés, les modalités d'énonciation (types de phrases : déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif). l'organisation syntaxique (la passivation, la mise en apposition).

L'intérêt principal de la grammaire énonciative est de déterminer avec précision le rôle de ces éléments linguistiques dans le fonctionnement du discours.

4-2-Quelques déictiques :

4-2-1-Les pronoms personnels :

En s'appropriant l'appareil formel de la langue le locuteur énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques. Cet acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle à l'intérieur de son énoncé. Cette situation se manifeste par des formes spécifiques dont le rôle est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation. Les pronoms personnels constituent une partie de ces formes spécifiques qui ont pour rôle d'exprimer la manière dont la structure linguistique s'articule sur la situation, Benveniste explique que : « hors du discours effectif le pronom n'est qu'une forme vide qui ne peut être attachée ni à un objet ni à un concept. » (1995 : 65).

La grammaire énonciative reprend la notion de « pronoms personnels » tout en introduisant une distinction fondamentale entre les deux premières personnes et la troisième personne, elle considère " je " et " tu " comme de purs déictiques étant donné que le rapport je/tu ne se produit que dans et par l'énonciation : le terme « je » dénotant la personne qui parle, cette dernière se réfère toujours par le même indicateur : "Ce «je» qui dans l'inventaire des formes linguistiques n'est qu'une donnée lexicale, mais qui mis en action dans la situation de communication, y introduit la présence de la personne" (Benveniste, 1995:65) le terme «tu » dénotant la personne qui est présente comme allocutaire, c'est l'acte de dire "je" qui crée le référent de je, de la même manière que c'est l'acte de dire "tu" à quelqu'un qui le crée comme interlocuteur. On ne peut donc connaître le référent de "je" et "tu" indépendamment des emplois qui en sont faits, des actes d'énonciation individuels. Ces deux pronoms sont considérés comme des noms personnes ou encore selon Benveniste comme des "individus linguistiques " (1995 : 80) qui dès qu'ils apparaissent dans un énoncé s'opposent ensemble à «il » considéré comme une " non-personne. " puisque « " il " en soit ne désigne spécifiquement ni rien ni personne » (1995). Il est présenté dans les grammaires comme pronom personnel de 3^{ème} personne, il est extérieur au couple destinataire / destinataire.

Cependant notons qu'il n'y a pas que "je" qui permette de se poser en énonciateur et "tu" de constituer autrui en allocutaire. Ce rôle peut être tenu par : nous et vous. Les embrayeurs liés à la catégorie de la personne ne se limitent pas aux deux seuls couples je/tu et nous/vous, il existe en effet, une dépendance évidente entre ces personnes et certains adjectifs et pronoms possessifs qui contiennent en réalité un de ces embrayeurs (mon+N=le N de moi).

Signalons enfin que ce modèle d'analyse des pronoms personnels proposé par la grammaire énonciative est adopté par le manuel scolaire de

première année secondaire. C'est ainsi que les activités proposées dans la première unité : "communiquer", mettent l'accent sur les indices de l'émetteur et du récepteur tout en expliquant aux élèves que ces éléments renvoient à la situation d'énonciation et ne prennent leur sens qu'en référence au contexte extra-linguistique et non au texte lui-même .

4-2-2-Les démonstratifs :

De même nature et se rapportant à la même structure d'énonciation sont les démonstratifs. Ces derniers exigent qu'on prenne en considération la situation linguistique pour pouvoir leur donner un contenu référentiel.

Cependant il convient de distinguer le cas des démonstratifs constitués à l'aide des particules ci-/là- dont la répartition est de nature déictique puisqu'elle se fait en principe selon l'axe de proximité/éloignement du dénoté par rapport à la personne qui parle (le locuteur), et celui des démonstratifs simples qui peut avoir une valeur spéciale comme dans l'exemple suivant : "prenez ce stylo "qui s'accompagne obligatoirement d'un « geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme » (Benveniste, 1995 : 79), ou tout au moins d'un regard ostensiblement dirigé vers le dénoté. Du même coup cet énoncé ne peut être interprété que dans la situation concrète de la communication.

Les démonstratifs exigent donc une ostension, si on ignore la position du corps de l'énonciateur qui les a émis, ces termes restent parfaitement opaques. Si ce corps change de place, leur interprétation change corrélativement. Ce sont des déictiques. Nous remarquons par ailleurs, que cette classe d'éléments déictiques, mise en évidence par la grammaire énonciative, est prise en charge par le programme de 1^{ère} AS. dans la première unité didactique.

4-2-3-Les indicateurs de temps :

Des formes linguistiques révélatrices de l'expérience énonciative celles qui expriment le temps sont les plus évidentes. Exprimer le temps c'est localiser un événement sur l'axe de la durée par rapport à un moment donné pris comme référence. Ce temps peut selon le cas correspondre à un moment inscrit dans le contexte verbal, il s'agit dans ce cas d'une référence contextuelle, ou bien à un moment de l'instance énonciative, il s'agit alors d'une référence relative à la situation de communication ou déictique.

La localisation temporelle en français s'effectue essentiellement grâce aux formes temporelles de la conjugaison verbale, aux adverbes et locutions adverbiales.

La conjugaison verbale est un précédé qui exploite un système de repérage déictique. Le choix d'une forme du Passé / Présent / Futur est de nature déictique les temps appelés généralement temps absolus sont en réalité des temps déictiques : si je raconte ce qui « m'est arrivé », le passé auquel je me réfère n'est défini que par rapport au présent de mon acte de parole, si je dis : «aujourd'hui» ou «maintenant », je localise un événement comme simultané à mon discours. Benveniste précise que : « de l'énonciation procède l'instauration de la catégorie du présent, et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps, le présent est proprement la source du temps. Il est cette présence du monde que l'acte d'énonciation rend possible (...) L'homme ne dispose d'aucun autre moyen de vivre le "maintenant " et de le faire actuel que de le réaliser par l'insertion du discours dans le monde » (1995 : 80).

Les temps verbaux, dont la forme axiale le présent, font partie de cet appareil nécessaire et ne sont, en réalité, produits que dans et par l'énonciation. Cependant séparons "aujourd'hui" du discours qui le contient et mettons le dans un texte écrit, " aujourd'hui " n'est plus le signe du présent puisqu'il n'est plus parlé et il ne peut non plus renvoyer le lecteur à aucun jour du temps chronique, le seul moyen de le rendre intelligible est de

l'accompagner d'une correspondance explicite : «aujourd'hui le 25 avril 2003». On trouve des exemples analogues d'application de la grammaire énonciative dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS. où il est question d'illustrer la distinction entre la référence relative au contexte linguistique et celle relative à la situation de communication ou déictique. Les exercices proposés dans le manuel scolaire p.26 et p.89 s'efforcent dans un premier temps de montrer aux élèves que dans la communication les indicateurs de temps ne prennent leur sens que par rapport au moment où l'émetteur parle, on essayera par la suite de leur expliquer qu'ils peuvent également être situés grâce à un repère temporel qui permet de les définir par rapport à une date ou à un moment précis.

Les adverbes et locutions adverbiales :

A la différence des formes de la conjugaison verbale, les adverbes et locutions adverbiales, qui spécifient la localisation temporelle, présentent un double jeu de formes déictiques et relationnelles, ce procédé exploite un système de repérage qui se répartit entre la classe des déictiques et celle des relationnels.

C'est ainsi par exemple que l'expression "en ce moment" qui relève du système de référence déictique possède sa variante dialectale : "à ce moment-là" qui relève du système de repérage contextuel et qui se rencontre surtout en emploi relationnel.

	Déictique : référence T 0	Relatifs au cotexte
Simultanéité	En ce moment, maintenant	A ce moment là, alors
Antériorité	Hier, l'année passée, il y a quelques heures	La veille, l'année précédente, quelques heures plus tôt
Postériorité	Demain, l'année prochaine, dans quelques jours	Le lendemain, l'année suivante, plus tard

Signalons que ce procédé, mis en évidence par la linguistique énonciative, est illustré dans la quatrième leçon de grammaire de 1^{ère} AS. : le "discours rapporté" qui constitue en français le seul cas d'emploi des temps où l'on ait incontestablement affaire à la référence déictique et contextuelle, on explique aux élèves que les adverbes et locutions adverbiales peuvent être considérés comme des déictiques ou des relationnels selon le cas.

4-2-4-Les indicateurs de lieu :

Une quatrième série de termes afférents à l'énonciation est constituée par les indicateurs de lieu, la localisation spatiale d'un objet s'effectue également en tenant compte de la position dans l'espace du locuteur-observateur.

C'est ainsi que dans la phrase : « la chaise est devant / derrière la table » qui signifie que la chaise est plus près / plus loin de moi que la table -où l'emploi des prépositions " devant ", " derrière " est de type déictique. Les indicateurs de lieu ne peuvent être interprétés correctement que dans la situation concrète de la communication. Ils renvoient obligatoirement à la position dans l'espace de la personne qui parle. Reprenons ici les exemples cités dans le manuel scolaire p.26 où il est question de signaler aux élèves que les indicateurs de lieu ne prennent leur sens que par rapport au moment où l'émetteur parle.

4-3-Autres aspects de l'énonciation :

C'est le cas principalement de nombreuses unités qui tout en appartenant à la langue ne prennent leur sens qu'à l'occasion d'un acte d'énonciation particulier.

4-3-1-Les modalités d'énoncé :

Nous avons vu jusqu'ici que certains énoncés ne pouvaient être "décodés", interprétés que si l'on prenait en compte la situation de

communication. Nous allons voir que ces énoncés contiennent en outre des marques qui traduisent une prise de position du locuteur. Ce dernier peut exprimer à la fois une information et une attitude vis-à-vis de cette information, c'est ce qu'on appelle les modalités d'énoncé qui peuvent s'exprimer à l'aide de moyens linguistiques très divers lexicaux ou syntaxiques.

On distingue en général deux types d'attitudes, de modalités : celles qui correspondent à l'expression de l'affectivité (modalité affective) celles qui correspondent à un jugement (modalité évaluative).

Citons l'exemple d'une classe grammaticale qui constitue une modalité affective : l'intonation, souvent liée à un type de phrase, elle peut traduire les sentiments du locuteur, intonation exclamative : " je suis bien contente !" joie, intonation interrogative : " et tu-as commencé ?" irritation. Par ailleurs nous remarquons que le programme scolaire de 1^{ère} AS. prend en charge l'apprentissage de cet aspect de l'énonciation dans la deuxième unité, consacrée à l'étude de la syntaxe de l'oral, et où le professeur doit d'une part développer l'attitude des élèves à la compréhension en les sensibilisant aux différents faits prosodiques (l'intonation, l'accent) qui constituent une modalité appréciative, d'autre part, il doit mettre l'accent sur la relation qui existe entre les intonations et les types de phrases.

4-3-2-Les modalités d'énonciation :

Les rôles respectifs du locuteur et du destinataire dans l'acte de parole apparaissent aussi à travers ce que l'on appelle les modalités d'énonciation. Ces modalités d'énonciation sont en relation avec certaines structures syntaxiques : les types de phrases.

La notion de types de phrases est fondée, à la fois sur une approche énonciative et sur une approche syntaxique. L'approche énonciative qui s'appuie sur l'analyse des actes de langage d'Austin associe une structure de

phrase déterminée à l'un des trois actes de langage fondamentaux : constater (asserter), questionner, ordonner. On distingue ainsi trois types de phrases fondamentaux : les types déclaratif, interrogatif, impératif. On y ajoute souvent un quatrième type correspondant à l'expression d'un sentiment vif du locuteur : le type exclamatif. Donc il y a quatre modalités fondamentales : l'assertion, l'interrogation, l'injonction et l'exclamation.

4-3-3-Les modalités formelles :

On peut ranger également les modalités formelles, les unes appartenant aux verbes comme les modes (le subjonctif) annonçant l'attitude de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce, les autres à la phraséologie tels que les adverbes de modalités : " peut être ", " sans doute ", " probablement ", indiquant une incertitude, une possibilité, une indécision, ou délibérément un refus d'assertion, le locuteur adhère ou refuse d'adhérer à des assertions.

4-4-La double énonciation d'E.Benveniste

Le point de vue métalinguistique d'E.Benveniste sur le verbe français est lié à une critique des notions qui construisent la description traditionnelle. Il conteste la notion de mode telle qu'elle est utilisée dans la grammaire traditionnelle. Pour lui «la modalité ne fait pas partie des catégories nécessaires et constitutives du paradigme verbal, elle est compatible avec la temporalité comme avec la diathèse dans chacune des formes verbales» (1974 : 188). On peut citer l'exemple de l'imparfait dont les formes sont réputées relever de l'indicatif c'est-à-dire dans le mode défini comme présentant l'action dans sa réalité et la situant sur « le plan des faits constatés et affirmés» (Grevisse, 1964 : 552). Ces formes sont fréquemment utilisées pour présenter des faits hypothétiques ou probables "si j'avais de l'argent ", "ça a marché, mais tout pouvait échouer à cause de vous", il est possible de faire des remarques analogues concernant les formes du présent et du futur. De plus Benveniste ajoute que la modalité recouvre un ensemble plus vaste et plus diversifié que les seuls modes morphologiques traditionnels (certains

adverbes, certains adjectifs, certains verbes servent aussi à modaliser la manière dont on présente les faits et les actions : «je viendrai peut-être ».)

C'est donc à partir d'un modèle métalinguistique où les modes n'apparaissent plus en tant que catégories constitutives du paradigme verbal que E.Benveniste va construire sa théorie. De l'observation de certains emplois du passé composé et du passé simple, il induit l'hypothèse que les temps d'un verbe français " se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires, chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe (...) Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'histoire et celui du discours " (1974 : 235). Pour Benveniste, il y a deux façons de s'approprier la langue : soit en s'annonçant comme «je », soit en faisant comme si les événements se racontaient d'eux-mêmes. Le système temporel organisé autour du passé composé appartient au plan d'énonciation qui montre le locuteur, l'autre système organisé autour du passé simple appartient au plan d'énonciation qui dissimule le locuteur.

Le premier, le plan d'énonciation du discours suppose « un locuteur et un auditeur » (Benveniste, 1974 : 243) et correspond à tous les genres où quelqu'un s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne, il relève à la fois de l'oral et de l'écrit et n'exclut aucune personne (je, tu, il) et «tous les temps [y] sont disponibles sauf un, l'aoriste » (Benveniste, 1974 : 244). C'est-à-dire le passé simple, mais on peut considérer qu'il s'organise principalement à partir des trois temps fondamentaux du discours qui sont : le présent, le futur et le passé composé.

Le second comme sa nominalisation l'indique, ne concerne que les récits d'événements passés relevant surtout de l'écrit, c'est un mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique, toute visée subjective sur ce qu'on dit "on ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi des formes de 3^{ème} personne " (Benveniste, 1974 : 239).

C'est-à-dire uniquement «il », d'autre part ce système ne comportera que trois temps : l'aoriste (le passé simple), imparfait (y compris la forme en " –rait " dite conditionnel) et le plus-que-parfait. Ce qui peut se résumer ainsi :

Histoire	Discours
IL	Je, tu, il
Passé simple	Passé composé
Imparfait	Présent
Plus-que-parfait	Futur et tous les autres temps.

A ce niveau signalons que le livre du professeur présente en annexes de l'UD4 (le récit de fiction p.79) partie habituellement consacrée aux rappels théoriques concernant une notion du programme, une définition du récit selon la théorie d'E.Benveniste, on propose aux enseignants de brèves définitions de l'énonciation historique (le récit) et de l'énonciation du discours tout en citant les principales différences entre les deux systèmes. Cependant la commission de l'IPN précise à la fin de cette partie que " récit et discours tels qu'ils sont définis par Benveniste doivent être envisagés en tant que pôles théoriques uniquement." (Livre du professeurs : 80).

4-5-Importance des déictiques :

Parler, c'est fournir des informations spécifiques à propos d'objet spécifiques du monde extralinguistique lesquels ne peuvent être identifiés que par rapport à certains « points de référence » à l'intérieur d'un certain système de repérage.

Le système de repérage déictique n'est pas le seul auquel puissent recourir les langues, mais c'est le plus important, il a la particularité de s'effectuer non pas par rapport aux unités du discours mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication.

Benveniste insiste sur le fait que : « le " je " du code appartient à tout le monde, mais parler, c'est se l'approprier ainsi que les formes du présent, c'est organiser son discours sur le monde donc le monde lui-même autour du Je /ici /maintenant " (1995) qui tendent à ancrer le discours communiqué dans la situation de communication et à renouveler sans cesse son inscription. Il est donc vrai que le fondement de la subjectivité est dans l'exercice de la langue car il n'y a pas d'autres témoignages objectifs de l'identité du sujet que celui qu'il donne lui-même sur lui-même.

Les unités déictiques ont ainsi pour vocation, tout en appartenant à la langue, de la convertir en parole. Ils sont à considérer non seulement comme des unités de langue et de discours au même titre que toute autre unité linguistique mais bien plus comme ce qui rend possible l'activité discursive elle-même : Ils permettent au " parleur " de se constituer en sujet et de structurer l'environnement spatio-temporel.

Outils commodes, économiques et irremplaçables, les formes déictiques sont de ce fait beaucoup plus fréquentes en discours qu'elles ne sont nombreuses en langue.

4-6-Difficultés d'emploi et d'analyse :

Commodes mais délicats à manipuler, les déictiques sont des instruments dont l'usage rencontre un certain nombre de difficultés parmi lesquelles on peut citer le problème du discours rapporté c'est-à-dire du cas où un énoncé E1 qui s'est déroulé à l'intérieur d'un cadre énonciatif CE₁ se trouve enchâssé dans un autre énoncé E0 se déroulant à l'intérieur d'un autre cadre énonciatif CE₀. Pour ce faire le français utilise conjointement deux types de procédés :

- Report "direct" : E1 est conservé tel quel c'est-à-dire que les déictiques s'y interprètent par rapport à CE₁.

- Report "indirect" : le système de repérage s'effectue exclusivement par rapport à CE₀ et tous les déictiques que comporte E₁ doivent être transposés dans ce nouveau cadre énonciatif.

Mais le problème se complique du fait que parmi les déictiques que comporte E₁ certains peuvent être convertis en relationnels (temps verbaux) d'autres en déictiques par rapport à CE₀ (pronoms personne) alors que les adverbes temporels et spatiaux peuvent fonctionner selon l'un ou l'autre de ces deux principes.

Comparons :

1- Il m'a dit qu'il viendrait le lendemain (de T₁) et

2- Il m'a dit qu'il viendrait demain (le lendemain de T₀).

Les deux phrases ne sont pas équivalentes car dans le discours indirect les déictiques ne fonctionnent que par rapport à CE₀, CE₁ cesse d'être pertinent.

Un autre problème peut être soulevé, celui du référent déictique. Étant directement ancré dans la situation d'énonciation, les déictiques partent à la dérive dès que celle-ci fait défaut, pour qu'ils puissent être correctement interprétés, il est donc nécessaire que leur récepteur soit en mesure d'identifier L₀, T₀ et E₀. L'emploi des déictiques pose problème dans un certain nombre de situations et en particulier lorsqu'il s'agit de localiser dans l'espace un objet qui n'est pas présent dans la situation de communication ou lorsque, émetteur et récepteur ne partagent pas la même situation spatiale (communication téléphonique) et temporelle (discours écrit).

On peut soulever également le problème des énonciations. Les considérations citées dans les pages précédentes débouchent sur ce phénomène qui concerne toutes les catégories déictiques et que la rhétorique classique décrit comme des énonciations : la possibilité d'utiliser ces formes avec une valeur décalée par rapport à leur valeur la plus usuelle.

Les pronoms personnels, les temps des verbes, les indicateurs spatio-temporels peuvent être employés par énullage :

Enallage de personne :

Si l'on met à part les énullages de nombre (" vous " de politesse, " nous " de majesté, ou de modestie) reste un certain nombre de cas d'emploi déviant des pronoms personnels :

Je=tu (« De quoi je me mêle »)

Nous = tu ou vous (« allons dépêchons »)

Nous = il (" discours de l'avocat parlant de son client ")

Enallages temporels :

«Le 14 juillet 1789 les Parisiens prennent la Bastille, ils *guillotineront* leur roi quelques mois plus tard»

« Nous sommes maintenant, il y a *30 millions d'années* » la juxtaposition de deux localisateurs temporels qui ne fonctionnent pas par rapport au même système de repérage.

Enallages spatiaux :

«C'était ici que Francis avait toujours souhaité vivre. »

La langue permet ainsi aux déictiques de dérapier et d'effectuer leur ancrage sur des «points de référence» décalés par rapport à la situation de communication. Toutes les unités déictiques qui normalement s'organisent en fonction du locuteur et de son inscription spatio-temporelle sont dans certains cas susceptibles de venir graviter autour de l'allocutaire ou d'une tierce personne actant de l'énoncé.

Chapitre IV :
Principales critiques de la description
grammaticale de référence

Chapitre IV : principales critiques de la description grammaticale de référence.

1-Introduction :

Après avoir présenté la problématique de la grammaire énonciative et circonscrit son champ d'étude, nous abordons dans ce chapitre les principales objections théoriques qu'a suscité cette grammaire. D'abord nous commencerons par rappeler les critiques formulées à l'égard du schéma de la communication de Jakobson par la mise en évidence de certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale négligées ; ce n'est que dans un deuxième temps que nous nous pencherons sur les lacunes de la théorie benvenistienne.

2-Critique du schéma de la communication :

Jakobson Envisage le fonctionnement de l'échange verbal à partir de l'énumération des différents constituants de la communication verbale. Cette dernière apparaît comme un tête-à-tête idéal entre deux individus libres et conscients et qui possèdent le même code : communication par conséquent toujours réussie et transparente. A cette conception informationnelle de l'échange verbal, la tendance actuelle de la linguistique serait plutôt de mettre l'accent sur le fait que "dire" c'est en même temps "faire" et que " parler " ne signifie pas sûrement échanger librement des informations qui passent harmonieusement indifférentes aux conditions concrètes de la situation d'allocution et aux propriétés spécifiques des partenaires de l'échange verbal.

La présentation de Jakobson ne fait pas apparaître certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale : les différentes compétences linguistiques et les différents facteurs qui médiatisent la relation langue / parole et permettent la conversion de l'une en l'autre ont été négligés.

2-1- La pluralité des niveaux d'émission et de réception :

Tout d'abord on peut reprocher à Jakobson de ne pas envisager suffisamment constituants et tenter de complexifier son schéma afin qu'il

rende mieux compte des composants de la communication verbale.

D'une part, cette présentation ne rend compte que du cas le plus simple de communication celui de la communication duelle (en tête-à-tête), où l'émetteur et le récepteur se trouvent formuler au singulier, or de nombreux cas de communications ordinaires dévient par rapport à ce schéma canonique.

Le problème du discours rapporté par exemple révèle qu'à la phase d'émission plusieurs niveaux d'énonciation peuvent se trouver superposés. Jakobson lui-même en est conscient, il déclare à propos d'une bribe de conversation : "il y a une chaîne d'émetteurs et de récepteurs, tant réels que fictifs, dont la plupart ont une simple fonction de relais et se contentent de citer un seul et unique message qui leur était depuis longtemps connu" (1973 : 206). Quant à la phase de réception, il convient de l'affiner en faisant intervenir un certain nombre d'axes distinctifs : il faut d'abord introduire la distinction entre récepteur allocutaire (récepteur visé et direct) et récepteur non - allocutaire (non prévu par l'émetteur) et admettre ensuite que tout message exige l'existence de plusieurs récepteurs dont l'émetteur ne saurait prévoir la nature et par voie de conséquence la façon dont ils interpréteront le message produit.

De plus cette description présente le processus de communication linguistique sous un jour quelque peu simplificateur, elle néglige en particulier le fait que l'énonciateur assume simultanément les deux rôles d'émetteur et de récepteur lorsqu'il produit une séquence : il s'entend, se lit, se corrige, se reprend anticipant ainsi sur le décodage par autrui.

2-2- Les compétences paralinguistiques :

D'autre part, nous remarquons que les facteurs autres que la compétence linguistique n'entrent pas en jeu dans la constitution du modèle de Jakobson. Aux côtés des compétences strictement linguistiques, il faut intégrer les compétences paralinguistiques (mimogestualité) qui ne peuvent

pas être dissociées dans la mesure où à l'oral du moins, la communication est multicanale.

Aborell et J.L Nespoulous constatent que parler c'est d'abord "procéder à la sélection des diverses catégories de supports formels de la communication (langue, geste, mimique) (...) c'est ainsi que nous observons parfois la co-occurrence des divers systèmes dans le cadre du discours. Ex : message linguistique+geste+mimique" (1975 : 103) L'importance des comportements para- verbaux apparaît dans le fait, que c'est à l'oral que le locuteur définit prioritairement, son allocutaire par la direction du regard, et cela de façon plus décisive que l'emploi du "tu" linguistique, car les pronoms personnels peuvent donner lieu à des emplois décalés, c'est le cas des énallages que nous avons déjà envisagés.

2-3- Le Code :

Aussi le modèle élaboré par Jakobson apparaît de plus en plus régressif, c'est ainsi qu'on a pu le critiquer au sujet de l'extension, qu'il fait subir au terme de "code". Après Mounin, Ducrot s'en prend lui aussi à ce terme. "Il arrive souvent qu'on restreigne le sens du mot " communication " en le forçant à désigner un type particulier de relation intersubjective, la transmission de l'information"(1972 : 03). Or, une telle conception reste pour Ducrot réductrice ainsi que le montre les philosophes d'Oxford qui considèrent des actes de langage tel que promettre ordonner, interroger, conseiller, faire l'éloge de, comme intrinsèquement linguistiques que celui de faire savoir.

Dans ce modèle les deux actants de l'énonciation échangent des informations correctement codées et univoques à propos d'un objet de référence, le code se trouve formulé au singulier et suspendu en l'air entre l'émetteur et le récepteur, ce qui pose le problème de l'homogénéité du code car il est inexact de dire que les deux partenaires de la communication, même s'ils appartiennent à la même communauté linguistique parlent exactement la même langue. C'est vrai que la communication autorise une

intercompréhension mais il faut insister sur le fait qu'elle ne peut être que partielle. Ainsi et à la suite d'Antoine Culioli, C.Fuchs et P. le Goffic déclarent : « la dissymétrie entre production et reconnaissance, la non-coïncidence entre les systèmes des énonciateurs imposent de placer au centre de la théorie linguistique des phénomènes jusqu'alors rejetés comme des "ratés" de la communication » (1975 : 122)

Il n'est pas donc vrai, comme semble le dire Jakobson que le message passe dans sa totalité de main en main sans être altéré dans l'opération, d'un point de vue méthodologique cela veut dire que cette idéalisation théorique qu'implique le fait d'identifier la compétence du locuteur à celle de l'auditeur n'est pas aussi légitime et qu'il faut admettre que la communication se fonde sur l'existence non pas d'un code mais de deux idiolectes. Ce qui signifie que le message lui-même se dédouble, Michel Leiris, cité par Kerbrat Orrechioni, déclare à ce propos «une monstrueuse aberration fait croire aux hommes que le langage est né pour faciliter leurs relations mutuelles. C'est dans ce but d'utilité qu'ils rédigent des dictionnaires où les mots sont catalogués, doués d'un sens bien défini basé sur la coutume et l'étymologie. Or l'étymologie est une science parfaitement vaine qui ne renseigne en rien sur le sens véritable d'un mot c'est-à-dire la signification particulière, personnelle que chacun se doit de lui assigner, selon le bon plaisir de son esprit.»(1988 : 35).

2-4- L'univers du discours :

Il est inexact également de présenter l'émetteur comme une personne qui cherche à confectionner son message en choisissant librement tel ou tel mot, telle ou telle structure syntaxique en puisant dans ses aptitudes langagières sans autres contraintes que de dire ce qu'elle a à dire. D'autres contraintes apparaissent et influent l'échange verbal, elles «fonctionnent comme autant des filtres limitant les possibilités de choix qui relèvent de deux sortes de facteurs :

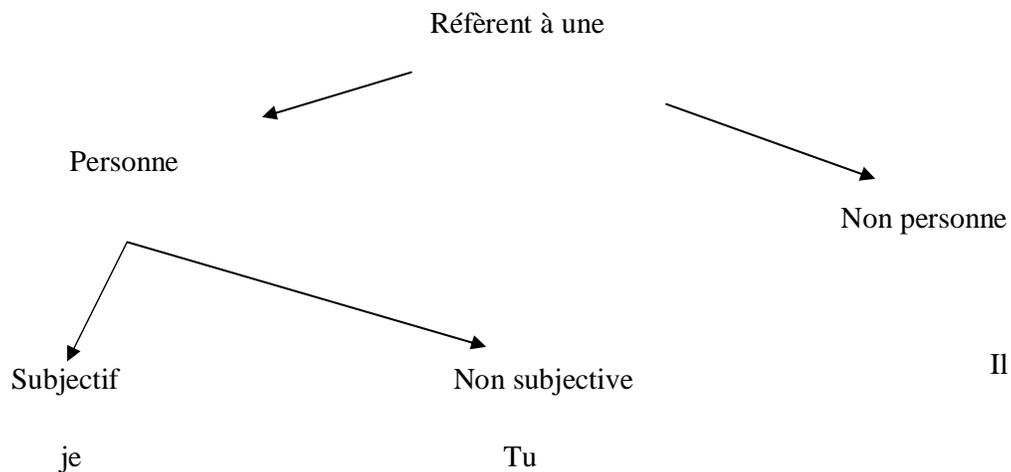
- des conditions concrètes de la communication.

- Les caractères thématiques et théoriques du discours. »(Kerbrat Orrechioni,1988 : 17).

3- Principales lacunes de la grammaire énonciative :

A partir d'options initiales voisines E.Benveniste et R. Jakobson ont élaboré une description grammaticale qui s'intéresse à la manière dont un énonciateur imprime ses marques dans le texte. Cependant les principes méthodologiques, et leurs conséquences descriptives, proposés par cette théorie grammaticale, ont été fortement contestés par de nombreux linguistes et grammairiens.

La théorie descriptive de la grammaire énonciative s'articule essentiellement sur la distinction entre les instances de personne (Je -Tu) et le pronom Il. Benveniste propose des pronoms personnels, la structuration hiérarchique suivante :



Le discours de Benveniste vise, en effet, à mettre en valeur la transcendance du « je » sur le «tu »: c'est en effet le « je » qui constitue unilatéralement le «tu » et vise également à souligner l'hétérogénéité de la 3^{ème} personne par rapport aux deux autres. Un tel raisonnement semble contestable sur plus d'un point :

Tout d'abord, l'affirmation selon laquelle le pronom « il » aurait pour

ANNEXE 3
QUESTIONNAIRE ET CORPUS

fonction d'exprimer la « non personne » est pour Kerbrat Orecchioni carrément fautive, sauf dans le cas des tournures impersonnelles dont Benveniste s'interdit de décrire la spécificité : " certes « il » en soi ne désigne spécifiquement ni rien ni personne "(1995), mais si par «en soi» Benveniste voulait dire « hors actualisation » alors il en va de même pour « je » et «tu». La seule différence c'est que généralement le pronom «il» a besoin, pour recevoir un contenu référentiel précis, de déterminations contextuelles dont le « je » et le « tu » peuvent faire l'économie.

Par ailleurs, il n'est pas juste de dire que le mot «je» n'a pas de signification en lui-même, ce qui varie avec la situation c'est le référent d'une unité déictique et non pas son sens lequel reste constant d'un emploi à un autre, d'une situation à une autre. Le pronom «je»fournit toujours la même information à savoir le sujet d'énonciation. Sur ce point la définition proposée par Benveniste est inacceptable : " Hors du discours effectif le pronom n'est qu'une forme vide qui ne peut être attachée ni a un objet ni a un concept " (1974 : 230), un objet sans doute mais un concept certainement pas. Benveniste confond sens et référent. Avant toute actualisation les pronoms personnels sont en réalité sémantisés, il va de soi que toute unité linguistique voit son référent varié d'une énonciation à une autre, ainsi les pronoms personnels «je » et «tu » ont pour extension l'ensemble de tous les individus qui peuvent fonctionner comme locuteur et comme allocutaire respectivement. Les pronoms personnels ont comme tous les déictiques la propriété d'être dépourvus « d'autonomie référentielle ». Benveniste le signale à propos du pronom «je » et cela vaut aussi pour le «tu » et le «il» mais l'expression de « formes vides » qu'il utilise à leur sujet est contestée, elles le sont peut être référentiellement mais sûrement pas sémantiquement : les déictiques ont un sens.

Cela dit, il revient à Benveniste d'avoir mis en évidence la spécificité déictiques des pronoms personnels mais la théorie benvenistienne associant la

subjectivité au «je » et l'objectivité au «il» a été critiquée par A.Joly et par A.Vairel qui pensent que ce raisonnement exclut des énoncés tels que « La lune est si belle ce soir » où l'énonciateur s'avoue implicitement comme la source évaluative de l'assertion (sans pour cela employer le pronom personnel «je »).

L'hypothèse descriptive d'E.Benveniste se base sur le statut discriminant qu'il confère au passé simple et au passé composé dans son opposition histoire et discours, dispositif théorique qui conduit à conclure que le passé simple ne peut être utilisé qu'à la troisième personne et que l'imparfait et le plus-que-parfait relèvent tantôt de l'histoire tantôt du discours. Ces principes descriptifs ont été contestés : le rôle que joue le couple passé composé/passé simple dans cette description a été remis en cause par H.Weinrich qui reproche à Benveniste d'avoir « échafaudé toute sa théorie du temps dans le but essentiel d'expliquer la disparition du passé simple dans le français parlé et aux première et deuxième personnes, dans le français écrit.» (1973 : 62). Pour Benveniste le passé simple n'existe qu'à la troisième personne et l'imparfait et le plus-que-parfait relèvent de l'histoire quand ils sont utilisés à cette troisième personne et du discours quand ils sont utilisés aux trois personnes, Weinrich refuse cette approche en déclarant : " je n'admettrai pas qu'un temps puisse passer d'un groupe à l'autre selon la personne avec laquelle il se combine. " (1973 : 62).

Enfin la théorie benvenistienne contient des restrictions et des ambivalences qui ne sont pas satisfaisantes : l'application rigoureuse de cette description à des textes se heurte constamment à des difficultés et«il suffit de faire quelques sondages dans des ouvrages ou des manuels d'histoire, dans des ouvrages littéraires, pour se rendre compte rapidement que la théorie de Benveniste est loin de correspondre à l'usage réel de la langue" (Vassant, 1981 : 15).

La deuxième partie
Analyse des productions écrites

1-Introduction :

Après avoir analysé les leçons de grammaire et présenté le système grammatical qui sous-tend l'enseignement du français en 1^{ère}AS. nous abordons dans les pages qui suivent le premier test prévu dans notre recherche. Il s'agit d'analyser des productions écrites d'un groupe de 37 apprenants.

Nous avons préféré nous pencher sur des productions écrites pour des raisons pratiques car nous pouvions réunir un corpus assez important dans un temps relativement court.

A travers cette analyse, nous voulons tester les capacités des apprenants concernant l'emploi des structures et notions grammaticales enseignées en première année secondaire afin de faire le point sur l'apport de la grammaire énonciative, description sous-jacente à l'enseignement de la grammaire en 1^{ère} AS.

Ainsi, avant le lancement de ce test sur le terrain nous commencerons par les étapes suivantes :

- Nous procéderons d'abord à la présentation du groupe social concerné par ce test et l'échantillon représentatif de cette population.
- Cette étape sera suivie de la rédaction des exercices.
- Nous terminerons par l'exploitation des résultats.

2-Détermination de l'univers du test :

Le groupe d'apprenants directement concerné par les objectifs de ce test est l'ensemble des élèves de 1^{ère} AS. étudiant le français langue étrangère. Cette population constitue le premier niveau du cycle secondaire.

2-1-L'échantillon du test :

Vu l'impossibilité de faire le test sur la totalité des classes, nous nous limiterons à un nombre déterminé d'apprenants qui seront interrogés. Ce nombre de sujets sera choisi dans l'une des filières de l'établissement et

s'adressera aux deux sexes de manière à assurer la représentativité de la population, donc à pouvoir généraliser les résultats.

Au total, nous conduirons notre test sur 37 élèves d'un même lycée : le lycée mixte Ibn-Ziad (Constantine).

2-2-Présentation des apprenants et détermination des paramètres sociolinguistiques :

Pour déterminer quelques caractéristiques des sujets interrogés, nous insisterons surtout sur des données concernant le cadre familial et socio-économique dans lequel vit l'apprenant. Les premiers éléments que nous donnons ont été consignés dans une petite enquête sociolinguistique que nous avons menée auprès des élèves pour faire le point général de leurs diverses pratiques linguistiques en classe, dans leur milieu familial, à l'occasion de leurs lectures -livres ou journaux- à la télévision -émissions, films- au cinéma. Bien évidemment, il ne s'agissait pour nous que d'obtenir une vue d'ensemble générale sur ces données socio- linguistiques et non de faire une enquête exhaustive ce qui n'était pas l'objectif de notre travail.

Le test a porté sur des lycéens d'un même établissement et dont l'âge varie entre 14 et 17ans habitant le petit village de Ibn-Ziad et ses régions avoisinantes à caractère rural. Cette localité est située à une vingtaine de kilomètres de la wilaya de Constantine.

L'environnement sociolinguistique dans lequel les apprenants évoluent est assez différent de celui des zones urbaines, notamment les grandes villes. En effet, si dans ces dernières les conditions de vie des apprenants leur permettent d'être proches de la langue étrangère pratiquée dans divers lieux sociaux, la situation de Ibn Ziad est complètement opposée. Dans ce type de localité les rapports avec la langue étrangère n'existent que dans la classe ou à travers les médias surtout la télévision. Ce qui signifie que les apprenants n'ont pas la possibilité d'actualiser et de développer dans la vie quotidienne ce

qu'ils apprennent à l'école.

Le questionnaire que les élèves ont rempli, nous a permis de confirmer dans une large mesure la connaissance que nous avons déjà des pratiques linguistiques : l'ensemble des réponses au questionnaire indique massivement un emploi prédominant de l'arabe algérien considéré comme la langue de communication. Même à l'école, l'arabe moderne scolaire, langue d'enseignement de toutes les matières, n'a pas de place dans les conversations. Dans la classe de langue étrangère les conversations entre apprenants, lors des travaux de groupe ont lieu en arabe dialectal.

Pour une présentation plus précise des apprenants, nous entamons directement l'exploitation des réponses aux questions concernant l'identité et l'environnement social. Les résultats des exercices seront examinés en second lieu. Au fil de cette présentation, nous insisterons sur les indications de l'environnement des apprenants tels que ces derniers les définissent dans leurs réponses. Nous examinerons principalement :

- La catégorie professionnelle des parents.
- Le niveau d'instruction des parents et leur connaissance des langues étrangères.
- L'espace à la maison.
- la pratique de la langue étrangère dans le quotidien.

2-2-1-La catégorie professionnelle des parents :

L'examen de cette caractérisation permet de connaître et de définir la classe socio-économique de la famille. Nous avons pu relever au cours de cette enquête que la majorité des familles ne sont ni particulièrement favorisées, ni particulièrement défavorisées au plan socio-économique.

L'enquête sur cet indicateur nous a permis de dégager les résultats proposés dans le tableau ci-dessous et qui représentent les différentes catégories professionnelles recensées dans les réponses des apprenants. Les

grammaticale et ce qui se passe effectivement dans la classe et chez les élèves et que notre étude tente d'expliciter.

Problématique :

En effet même si l'échec scolaire dans la classe de langue, n'est pas toujours ressenti comme un drame, il est néanmoins intéressant de se préoccuper d'un tel phénomène pour identifier certaines de ses causes. Nous nous sommes proposé, dans cette réflexion méthodologique, d'examiner l'apport du système grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en première année secondaire à partir de l'analyse des productions écrites d'apprenants. Nous avons cherché principalement à savoir dans quelle mesure l'application des techniques proposées par la description grammaticale de référence favorise ou non l'intériorisation de la grammaire du français.

Pour cela, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- quels sont les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français en 1^{ère}AS ?

-en référence à quels fondements théoriques sont définis les contenus du programme et des manuels scolaires de 1^{ère}AS ?

-Est-ce que l'application des techniques proposées par le système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire en 1^{ère}AS fournit des résultats satisfaisants ?

-Est-ce que ce système grammatical apporte une contribution importante à l'enseignement du français langue étrangère ?

-Quelle est la grammaire et quelles sont les méthodes préconisées pour les élèves de première année secondaire ?

ANNEXE 2
LES LEÇONS DE GRAMMAIRE

personnes n'exerçant pas une profession n'y sont pas reportées, cependant il est à signaler que dans les 37 familles dont il est question on compte un nombre peu important de pères qui ne travaillent pas. En effet 3 personnes soit 8,10 % sont sans emploi. A ces pères sans travail il y a lieu d'ajouter 5 mises à la retraite et une autre mentionnée décédée. Parmi les mères, il n'y en a que 5 qui sont actives. Avec leurs maris, elles constituent les seuls couples actifs, ce qui est équivalent à 13,51 %

Le classement dans ce tableau est fait selon les totaux par profession allant dans l'ordre décroissant :

N°	Professions	pères	Mères	Total
1	Commerçant	03	01	04
2	Enseignant	07	03	10
3	Chauffeur	02	-	02
4	Fellah	01	-	01
5	Comptable	02	-	02
6	Policier	02	-	02
7	Fonctionnaire	02	-	02
8	Technicien	01	-	01
9	Médecin	01	-	01
10	Agent de sécurité	01	-	01
11	Chef d'usine	01	-	01
12	Maçon	01	-	01
13	Ingénieur	01	-	01
14	Garde	01	-	01
15	Mécanicien	01	-	01
16	Coiffeuse		01	01
17	Architecte	01	-	01
TOTAL	.	28	05	33

Tableau : récapitulatif des catégories professionnelles des parents.

2-2-2 Le niveau d'instruction des parents et leur connaissance des langues étrangères :

Ces indicateurs permettent de cerner les données culturelles et linguistiques qui encouragent les apprenants à développer leurs compétences en langue étrangères.

- Le niveau d'instruction des parents :

Les réponses des apprenants indiquent en premier lieu que sur un total de 74 personnes (hommes et femmes) 61 ont suivi des études, soit 83.50%, d'autre part que la grande majorité de ceux qui ont fait des études ne dépasse pas le cycle primaire.

- La connaissance des langues étrangères :

Pour ce qui est des langues étrangères, le français est celui qui est largement connu par rapport à l'anglais, l'écart est assez important, 54 personnes (32 hommes et 22 femmes) pour le français contre 12 personnes (6 hommes et 6 femmes) seulement pour l'anglais.

Les parents	Niveau d'instruction				Langues étrangères connues		
	Prim.	Secon.	Unive.	Total	Français	Ang.	Total
Les pères	13	14	06	33	32	06	38
Les mères	15	10	03	28	22	06	28
Total	28	24	09	61	54	12	66
Taux en %	45,90%	39,34%	14,75%	82,23%	81,81%	18,18%	89,19%

Tableau récapitulatif des réponses aux questions :6,7,8,9.

2-2-3- l'espace à la maison :

La maison est une caractéristique valable des conditions matérielles de la famille. Elle a des effets certains sur l'activité des individus qui y vivent. Afin de cerner les contours de cet indicateur, nous allons examiner brièvement les réponses des apprenants interrogés concernant les questions : 11, 12, 13.

Réellement et selon une certaine logique, il est probable qu'un apprenant qui possède une bibliothèque ait d'avantage de documents et que celui qui dispose de documents et d'ouvrages se retrouve souvent en situation de lecteur. Pour ce qui est de la possession de la bibliothèque 15 élèves affirment qu'ils n'ont pas de bibliothèque chez eux soit 40,45%, alors que 22 élèves soit 59,45% affirment en avoir.

Possession d'une bibliothèque		Possession de document en français		Lecture des documents en français	
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
22	15	21	16	4	13

Tableau récapitulatif des réponses aux questions : 11, 12, 13.

Ceci nous permet de dire que les indicateurs examinés précédemment, la profession des parents et leur niveau d'instruction sont déterminants à ce niveau. En effet certaines professions notamment enseignant, ingénieur, fonctionnaire nécessitent la possession de livres chez soi. Ces moyens disponibles pour les uns, inexistantes pour les autres, nous aident à mieux connaître l'écart entre les apprenants quant à la pratique de la langue étrangère et aux types de rapports entretenus avec elle.

2-2-4- La pratique de la langue étrangère :

Même s'ils vivent dans un contexte socioculturel identique les élèves n'ont pas les mêmes expériences de la langue étrangère, les chiffres obtenus à partir des réponses le prouvent largement.

Leurs réponses montrent que 4 apprenants seulement lisent en langue française. Cela signifie que le nombre de ceux qui ne lisent pas est assez important (33 élèves).

En plus de la lecture, les apprenants peuvent développer leurs

compétences communicatives en langue étrangère à l'aide d'autres moyens tels que la télévision, la radio et le cinéma. Le fait frappant dans les réponses est que la grande majorité des apprenants (32 apprenants) préfèrent les programmes en langue arabe. Pour les langues étrangères nous n'avons enregistré que 9 apprenants qui optent pour le français. Signalons que certains élèves ont coché plus d'une réponse (arabe et français). Et pour mettre le point sur la pratique de la langue étrangère en dehors de la classe, nous avons examiné les réponses à la question : " parlez-vous français en dehors de la classe". Cependant, il est à signaler que la majorité des apprenants algériens n'actualisent pas ce qu'ils apprennent dans des situations extrascolaires, en effet nous n'avons enregistré que 7 apprenants qui ont coché la réponse "oui". Le nombre le plus important est celui des apprenants qui affirment qu'ils ne communiquent jamais en français.

Après cette vue d'ensemble sur quelques indicateurs de l'environnement sociolinguistique des apprenants, nous entamons l'exploitation des réponses aux questions portant sur l'objet du test que nous avons défini au début de cette partie : tester les capacités des apprenants concernant certaines notions grammaticales pour examiner l'apport de la grammaire énonciative et son impact sur l'enseignement / apprentissage du français.

3- La rédaction des exercices :

Pour que notre évaluation soit représentative, nous avons soumis les apprenants à deux tests différents, ils les ont passés en classe, sous la surveillance de leur professeur de français, les travaux ont été présentés comme des exercices habituels mais non évalués.

3-1- les exercices contraignants :

Nous avons opté pour des exercices scolaires classiques : des exercices lacunaires, qui de tous les outils d'évaluation, sont les plus employés en langue étrangère pour tester les savoirs de type linguistique. La facilité

d'élaboration, le fait qu'ils ne testent que ce que l'on souhaite vérifier et la rapidité de passation sont les raisons de ce choix.

Ce premier test comprend 3 exercices qui visent à tester les capacités des élèves concernant certaines notions et structures grammaticales enseignées en 1^{ère} AS : les pronoms personnels, les indicateurs de temps et de lieu et les temps narratifs.

Le premier exercice, où nous demandons aux apprenants de compléter un texte à l'aide de pronoms personnels donnés dans le désordre, nous permettra de tester leurs capacités à employer cette catégorie grammaticale. De même nature est le second exercice dont l'objectif est de mesurer la capacité des apprenants à employer les indicateurs de temps et de lieu. Le dernier vise à tester leurs compétences à utiliser les temps narratifs : le passé simple et l'imparfait. Cependant, ce premier test était insuffisant pour nous permettre de juger les compétences des apprenants, ce qui nous a poussée à les soumettre à un autre type d'exercice : la production libre.

3-2-La rédaction libre :

Ce deuxième test devait nous permettre de tester les performances à l'écrit du groupe d'apprenants. Il leur a été proposé de rédiger un paragraphe à partir du sujet très général : « racontez un événement qui vous est arrivé et qui a fait rire vos camarades ». Le choix d'un tel sujet a été motivé par un double souci: d'une part, ne pas trop contraindre le sujet d'autre part, ne pas donner l'occasion aux élèves de se remémorer une situation déjà étudiée à l'écrit. Ce test se présente comme un contre test des exercices contraignants, il s'agit de vérifier si en situation libre nous allions retrouver les mêmes régularités d'erreurs.

De plus ce sujet donne la possibilité aux élèves d'employer la majorité des notions grammaticales enseignées en 1^{ère} AS. :

- Les pronoms personnels (je, tu...), puisqu'il s'agit de relater un événement réel en relation avec son vécu.
- Les indicateurs de temps et de lieu qui serviront à situer l'évènement dans l'espace et dans le temps.
- Le discours rapporté pour rapporter les paroles des personnes qui ont assisté à l'évènement (les camarades).
- Les adjectifs qualificatifs et les compléments de nom pour faire la description.
- Les temps narratifs puisqu'il s'agit d'une narration.

4-L'exploitation des résultats :

Nous nous sommes proposée dans cette partie de procéder à l'analyse des productions écrites des apprenants. Notre objectif premier est de cerner leurs capacités à employer les différentes notions et structures grammaticales étudiées au cours de la première année secondaire afin d'analyser l'apport de la grammaire énonciative, système grammatical sous -jacent à l'enseignement/ apprentissage du français.

Nous avons étudié ces productions en fonction d'un double paramètre théorique : le premier, l'analyse d'erreurs, qui peut être révélatrice non seulement des procédures et des stratégies d'apprentissage, mais aussi du système de la langue cible, elle peut mettre en lumière des propriétés importantes de la langue qui sont parfois insuffisamment décrites par les grammaires descriptives sous-jacentes à l'enseignement de cette langue. Le second, l'étude de l'interlangue qui a pour objectif principal de décrire les grammaires intériorisées. On envisagera, à l'aide de quelques exemples, les principaux aspects de l'interlangue et les principaux problèmes qu'il soulève.

Par ailleurs, pour analyser ces productions écrites, nous partirons des phrases erronées qui marquent à l'évidence un écart entre les règles de langue cible et l'emploi des élèves, ceci constitue la première étape de notre analyse : trouver les formes déviantes. Cependant cet écart se manifeste selon divers types de déviances, nous pourrions rencontrer des phrases déviantes mal formées d'une manière apparente (c'est le cas de l'agrammaticalité) et des phrases mal formées mais d'une manière non apparente : phrases grammaticalement correctes mais inadéquates en raison du contexte.

La deuxième étape de notre travail et qui constituera le but de nos analyses sera une tentative de donner des interprétations et d'établir les différentes relations existant entre les formes déviantes et le système grammatical sous-jacent. Pour cela nous utiliserons la grille d'analyse suivante :

- Identification des erreurs.
- Description et classements agrémentés de pourcentages statiques permettant d'en apprécier les fréquences
- Interprétation et analyse afin de faire apparaître les causes potentielles des erreurs.

Enfin, il est à signaler que nous procéderons à l'analyse séparée des deux tests afin de faire par la suite une étude comparative.

4-1-Analyse des essais :

Le sujet comme étant déjà mentionné : "racontez un événement qui vous est arrivé et qui a fait rire vos camarades", a comme objectif de relater une histoire réelle en relation avec son vécu. Notre démarche a consisté après une lecture de l'ensemble du corpus recueilli à relever l'ensemble des temps verbaux employés. Ce relevé nous a permis, dans un premier temps de connaître la fréquence d'apparition des temps grammaticaux utilisés, dans un deuxième temps nous avons essayé de distinguer les formes correctes des formes déviantes : nous avons pris en considération les erreurs portant sur

l'emploi et sur la morphologie des temps en question.

4-1-1-Analyse des emplois des temps narratifs :

Ces productions étant libres, les apprenants n'ont utilisé que des formes verbales qu'ils possèdent ou qu'ils croient posséder. Pour cela nous avons noté une diversité d'emplois très faible. 2 temps dans les 37 copies, les apprenants ont employé principalement le présent et le passé composé, l'emploi de l'imparfait est insignifiant, le passé simple et le plus que parfait sont inexistantes. Les élèves n'utilisent que les temps verbaux dont ils sont sûrs, nous expliquons cela par l'une des stratégies d'apprentissage : celle de l'évitement.

4-1-1-1-Analyse des emplois du présent :

L'examen des 37 copies nous a permis de relever un emploi considérable du présent de l'indicatif. Cette forme verbale est présente dans 31 productions, par ailleurs nous avons remarqué la coexistence de deux ou de trois temps dans la même copie : le présent, le passé composé et l'imparfait (25 copies). Cependant, en élargissant la description, nous avons pu relever des régularités différentes des règles de la langue cible et qui correspondent à trois genres différents :

Le premier, le plus fréquent rencontré dans les 34 copies avec 52 occurrences consiste à employer avec le sujet de la phrase un verbe à l'infinitif, tel est le cas des phrases suivantes :

- * Mon ami tomber → copie 12
- * Nous discuter → copie 3
- * Tous mes camarades rire → copies 22, 12, 20, 27, 36.
- * Je la manger → copie 25
- * J'aller → copie 4

Dans ce cas on peut voir l'apparition d'une règle du type : Sujet + V. à l'infinitif, différente des règles de la langue cible.

Le second emploi fautif, où nous avons observé l'emploi du participe passé du verbe, apparaît 22 fois sous des formes telles que :

- * Je tombé → copies 3, 7, 27, 29.
- * Ils éclatés → copie 21
- * Il ramassé → copie 21
- * Elle resté → copie 26
- * J'arrivé → copie 34

Dans les deux cas, nous pensons que les apprenants ont voulu employer le présent ou l'imparfait de l'indicatif cependant leur capacité limitée ne leur a pas permis de donner des constructions correctes. Ces multiples erreurs au niveau des terminaisons relèvent d'une méconnaissance de règles de conjugaison et donc d'une absence de maîtrise du système verbo-temporel qui peut si il est mal utilisé nuire à la bonne structuration de l'énoncé et porter ainsi atteinte à sa cohésion.

Le dernier emploi fautif relevé est celui où les apprenants, pour marquer le pluriel, ajoutent un "S" aux verbes conjugués avec des sujets au pluriel, (15 cas) c'est le cas des verbes suivants :

- * Mes camarades rires → copie 22
- * Nous tombes → copie 3
- * Ils manges → copies 13, 16.
- * Les camarades arrives → copie 13
- * Ils éclatés → copie 21

Le nombre du sujet modifie la forme verbale à laquelle il se rapporte, or la

modification établie par les apprenants ne correspond pas à celle de la langue cible. La règle que les élèves ont employée peut être décrite ainsi :

Sujet au pluriel + verbe avec "S".

A travers ces trois formes déviantes, nous pouvons dire que les règles d'accord et de conjugaison, qui attestent d'une connaissance métalinguistique des relations entre les différents éléments d'une phrase sont méconnues. L'essentiel des erreurs du présent semble tenir essentiellement d'une confusion dans l'utilisation des flexions verbales qui relève d'une mauvaise maîtrise du système verbo-temporel liée à des problèmes d'apprentissage.

4-1-1-2-Analyse des emplois du passé composé :

Après le présent, le passé composé vient en seconde position, il apparaît dans 29 copies. L'analyse des emplois de cette forme verbale nous a permis de constater que les élèves savent que le passé composé est une forme verbale composée où il faut employer un auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé du verbe. Cependant le nombre de formes déviantes est très important, les 37 copies comptent 61 emplois fautifs que nous pouvons classer dans deux catégories différentes selon le type d'erreurs commises : la première catégorie comprend les formes erronées relatives à l'emploi de l'auxiliaire, la seconde, les formes erronées relatives à l'emploi du participe passé.

Les formes déviantes relatives à l'auxiliaire nous font constater que le choix entre "être" et "avoir" relève de choix aléatoires : les élèves ne tiennent compte ni de la nature ni du contexte des verbes employés. Ces emplois consistent dans la majorité des cas à employer l'auxiliaire "avoir" au lieu de l'auxiliaire "être", c'est le cas des formes suivantes :

- * J'ai allé → copies 27,25.
- * J'ai retourné → copie 15
- * Nous avons rentré → copie 5
- * J'ai marché → copies 33, 9.

- * J'ai tombé → copies 30, 24, 33.
- * Mes camarades sont éclatés de rire → copie 15

A ce niveau les emplois établis par les élèves peuvent être perçus comme aléatoires (la coexistence de deux formes concurrentes : être et avoir sans que les élèves ne possèdent des critères de choix identifiables) ou comme l'indice de règles inconnues. Par conséquent, nous expliquons ces formes par l'une des stratégies d'apprentissage : celle de la simplification qui consiste pour un apprenant à sélectionner à sa manière dans les données langagières qui lui sont fournies, des formes qui serviront de matériel pour le montage de sa grammaire intériorisée. Les formes déviantes relatives à l'emploi du participe passé sont du type :

- * J'ai tombe → copie 18
- * J'ai parle → copie 28
- * Je na regardes pas → copie 26
- * Nous avons prend → copie 5
- * J'ai compris → copie 28
- * Une fille et aller → copie 6

Au lieu d'employer le participe passé des verbes les apprenants utilisent soit l'infinitif, soit le verbe au présent. La règle à laquelle recourent les élèves peut être décrite sommairement ainsi :

Verbe au passé composé = être / avoir + V. à l'infinitif ou au présent.

Un emploi qui peut s'expliquer en terme de simplification formelle. Dans certains cas l'erreur morphologique se ramène à une mauvaise maîtrise des désinences et résulte de la surgénéralisation qui tient surtout du phénomène de l'homophonie. En effet une bonne partie de nos élèves semble ne pas faire la distinction entre les différentes désinences sonores notamment la différence entre : é / er.

Le passé composé est donc un temps où nos élèves éprouvent le plus de difficultés. Ces difficultés se manifestent d'une part au niveau de la forme du participe passé, d'autre part le choix de l'auxiliaire semble poser d'énormes problèmes à nos élèves puisque bon nombre d'erreurs morphologiques relève de la confusion dans l'emploi des deux auxiliaires et qui est souvent à l'origine de phrases incorrectes.

4-1-1-3-Analyse des emplois de l'imparfait:

L'emploi de l'imparfait est insignifiant, cette forme verbale apparaît dans 3 copies seulement. Les formes rencontrées sont :

- J'étais → copie 8
- Ils disaient. → copie 8
- Nous cherchions → copie 8
- Ils rentraient → copie 8
- Il était → copies 33, 25.

A ce niveau nous notons que tous ces emplois sont conformes aux règles de la langue cible. Cependant l'emploi très limité de cette forme verbale nous fait penser à l'une des stratégies d'apprentissage : celle de l'évitement qui consiste pour un apprenant à éviter les zones dangereuses c'est-à-dire les formes ou les structures non maîtrisées.

Nous pouvons enfin dire qu'en plus de la stratégie de surgénéralisation nos élèves recourent volontiers à l'évitement qui se traduit soit par l'omission totale (c'est le cas du passé simple qui est totalement absent bien que nous soyons dans le cadre d'un énoncé à valeur essentiellement narrative) soit le recours limité à certains temps verbaux (l'imparfait).

4-1-2-Analyse des emplois des pronoms personnels :

Les formes fautives au sein de ce micro-système ne sont pas rares. Une

description des emplois des pronoms personnels nous a permis de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble où la confusion entre :

- Pronoms personnels sujets/P personnels compléments.
- P. personnels conjoints/ P. personnels disjoints.
- Pronoms personnels / adjectifs possessifs.

semble caractérisées d'une certaine manière.

Cependant, il est à signaler que dans 9 de nos productions écrites, nous n'avons relevé aucun emploi fautif. Les formes produites sont dans la totalité correctes mais avec une restriction dans la diversité des formes en présence : nous avons 6 copies où les apprenants utilisent un seul pronom personnel : "je", dans les 3 autres copies les apprenants emploient deux pronoms personnels : "je" et "moi" (25% du groupe classe n'utilisent qu'un seul pronom personnel). Cela peut s'expliquer par l'une des stratégies d'apprentissage : celle de l'évitement.

Confusion pronoms personnels conjoints / pronoms personnels disjoints :

Au niveau de nos apprenants, les pronoms personnels font partie de leur compétence passive, mais leur maniement ne se fait pas sans certaines incorrections. Nous relevons surtout une confusion entre le pronom personnel "je" et "moi" (22 cas) tel est l'exemple dans phrases suivantes :

- * Moi pleure → copie 1
- * Moi tombe / tombes → copies 35, 25, 10
- * Moi très heureux → copie 1
- * Moi ne connaître pas → copie 6
- * Moi rire → copies 2, 33, 34

Là, nos apprenants font soit une confusion soit une erreur de classification de ces deux parties de langue et assimilent "moi" à "je", ce qui dénote qu'ils ne font pas la distinction d'une part entre l'emploi des pronoms

personnels sujets et les pronoms personnels compléments, d'autre part, entre les formes conjointes et les formes disjointes ils n'arrivent pas à délimiter la spécificité d'emploi de chacun d'eux.

Tableau récapitulatif des confusions pronoms

Personnels : je / moi

Copie n°:	Confusions
6	moi ne connaître pas
35/25/10	moi tombes/ tombe
25	moi tacher
1	moi pleure
1	moi très heureux
1(deux fois)	moi parle
28	moi pense
34/33/2	moi rire
32	moi marcher
10	moi dit
11	moi très mal
7	moi frappé
7	moi rentré
12	moi et mon ami marcher
12	moi prend
14	moi reponcé
14	moi nervé
17	moi il tomber
17	moi m'a ordonnez

Une autre confusion relevée est celle des pronoms personnels "me" et "moi" (29 cas) et " le " et "lui" (3 cas).

- * Le maître regarde moi → copie 1
- * Il moi donne → copie 14
- * Vous avez lecez moi ici → copie 5
- * Il dit moi → copies 7, 25
- * Pour prendre moi → copie 1

Tableau récapitulatif des confusions des pronoms personnels : le/ lui

Copie n°:	Confusions
5	nous avons regardé lui
20	moi le dit
28	elle le a dit

Là aussi, nos élèves ne prennent pas en considération la fonction et la nature des pronoms personnels. La substitution du pronom personnel "me" par le pronom "moi" révèle une mauvaise connaissance relative à l'emploi de ces deux pronoms. La même remarque peut se faire concernant les pronoms "lui" et "le".

- * Nous avons regardé lui → copie 5
- * Moi le dit → copie 20
- * Elle le a dit → copie 28

Les apprenants emploient le pronom " lui " à la place du pronom "le". Nous notons dans ces écarts une autre stratégie d'apprentissage : celle de la surgénéralisation qui consiste pour un apprenant à pratiquer à partir de données fournies par l'enseignement des analogies et des généralisation abusives.

Le choix de tel ou tel pronom relève de choix aléatoires et dénote une connaissance limitée de cette catégorie grammaticale qui, enseignée uniquement sur le plan énonciatif, fait plus partie des compétences sémantiques que des connaissances syntaxiques. Nos apprenants ne possèdent pas une métalangue ou des connaissances grammaticales relatives à cette catégorie de langue.

Confusions pronoms personnels / adjectifs possessifs :

La troisième confusion observée consiste à employer un pronom personnel au lieu d'un adjectif possessif. Nous soulignons là aussi la connaissance limitée de nos apprenants qui assimilent les deux catégories de langue (7 cas).

- * Le professeur et nous camarades rire → copie 12
- * Je lève moi doigt → copie 31
- * L'histoire de moi → copie 22
- * Je la cacher dans moi cartable → copie 25
- * Moi camarades → copie 2

Ces emplois peuvent être expliqués par des confusions phonétiques : \o\ et \u. A partir de ces emplois, nous remarquons les difficultés des apprenants à employer les deux parties de langue. Seule l'intuition guide l'emploi et déroute quelque peu nos apprenants. Par ailleurs, nous pensons que le problème des possessifs est à mettre sur le compte du transfert : problème qui ne se pose pas en langue arabe dans la mesure où dans cette langue le pronom possessif ne correspond pas à une particule individualisée, la notion relative à la possession est directement décliné avec le nom par contre en langue française une connaissance imparfaite de ces éléments peut faire surgir des confusions pareilles. Dans ce cas, les déviances sont dues à un phénomène de transfert négatif, les élèves sont influencés par leur substrat linguistique initial.

Confusions pronoms personnels / Adjectif
possessifs

Copie n°:	Confusions
2	moi camarades (2 fois)
22	l'histoire de moi
31	je lève moi doit
12	le professeur et nous camarades rire
12	moi ami aussi tomber
25	je la cacher dans moi cartable

Et cela, comme nous l'avons déjà souligné, est dû à la théorie linguistique qui a sous-tendu l'enseignement du français en 1AS. La fréquence d'emploi des pronoms personnels nécessite un apprentissage grammatical qui permette une utilisation correcte de cette partie de langue. Cependant nous remarquons qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une leçon de grammaire, leur acquisition ne pouvant se faire qu'à travers la pratique personnelle de l'apprenant.

4-1-3-Analyse des emplois des indicateurs de temps et de lieu :

Les productions écrites des apprenants comportent des informations concernant le lieu et le moment où se déroulent les histoires racontées, lesquelles sont généralement indiquées par des indicateurs de temps et de lieu. L'analyse de cette catégorie grammaticale, nous a permis de constater que plus de 50% du groupe classe ont employé des indicateurs spatio-temporels dans leurs productions, nous expliquons cela par les modèles discursifs enseignés en 1^{ère} AS. et qui mettent en valeur les indices faisant référence à la situation de communication. Cependant nous remarquons que le nombre de

formes fautives n'est pas réduit : les indicateurs de temps et de lieu font plus partie des compétences sémantiques que du savoir syntaxique des apprenants.

Au sein des 37 devoirs nous avons rencontré 26 emplois d'indicateurs spatio-temporels dont 10 sont corrects, les élèves ont utilisé : la semaine passée (3 fois), l'année passée (3 fois), hier dans le lycée, il était une fois, vendredi passée, hier au stade de Constantine. Au niveau des emplois fautifs, nous avons relevé des erreurs relatives à la formation des indicateurs spatio-temporels (11 cas) et des oppositions chronologiques entre l'indicateur de temps employé et le temps verbal de la Phrase (6 cas)

a- erreurs relatives à la formation des indicateurs de temps et de lieu:

A ce niveau les emplois fautifs apparaissent sous les formes suivantes:

- a. * Dans un jour (3 fois) → copies 6, 23, 13.
- b.* Dans ce moment→ copie 25.
- c. * dans un jour dans la classe (2 fois) → copies 1, 14.
- d. * Un jour dans l'année passé→ copie 35.
- e. * Un jour en l'ecole (2 fois) → copies 32, 11.
- f. * La semaine passée en mardi→ copie 29.
- g. * C'est le premier jour de les vacances→ copie 15.

Dans le cas de a, b, c, la présence de la préposition "dans " donne des constructions incorrectes. A travers les autres réponses nous remarquons surtout les difficultés des apprenants à choisir la préposition qui convient, nous pensons à ce niveau que ces difficultés sont dues d'un côté à la langue elle-même qui ne donne pas de critères de choix des prépositions identifiables, d'un autre côté à la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement du français en 1^{ère}AS. : les indicateurs de temps et de lieu n'étant vus que sur les plans communicatif et énonciatif, la compétence de nos

élèves est une compétence passive et se manifeste surtout à travers les productions libres.

b-Les oppositions chronologiques :

En plus des erreurs grammaticales notons qu'il y a des erreurs quant à la concordance des temps verbaux. Les oppositions chronologiques relevées entre les indications temporelles et les verbes co-occurrents apparaissent sous les formes suivantes:

a- * le mois passe quand la neige tombe → copie 9

b- * Hier dans le lycée quand je tombe → copie 2

c- * il était une fois quand je suis → copie 33

d- * Le 13 décembre 2004 c'est le premier jour de les vacances → copie 15

e- * Un jour de l'année passée mon camarade invite → copie 16

f- * La semaine prochaine, moi et les groupes des filles marchent → copie 10.

Dans ces productions, les apprenants font une confusion sémantique en utilisant des indicateurs temporels qui marquent l'antériorité et un temps verbal qui exprime le présent (la simultanéité), dans le cas de f - l'indicateur de temps marque la postériorité tandis que la forme verbale exprime le présent.

A ce point de notre exposé nous pouvons constater que la plupart des outils linguistiques en relation avec la déictique et donc avec le repérage qui permet de définir le contexte de la situation d'énonciation sont mal employés, donc mal maîtrisés.

4-2-Analyse des réponses aux exercices contraignants :

4-2-1-Premier exercice :

Pour tester les capacités des apprenants à employer les pronoms personnels, nous leur avons proposé un exercice lacunaire où ils devaient compléter un court texte, extrait du roman *La Mort à Crédit* de L.C. Celine à l'aide de pronoms personnels donnés dans le désordre. La confrontation des réponses obtenues avec les règles de la langue cible a fourni les résultats suivants :

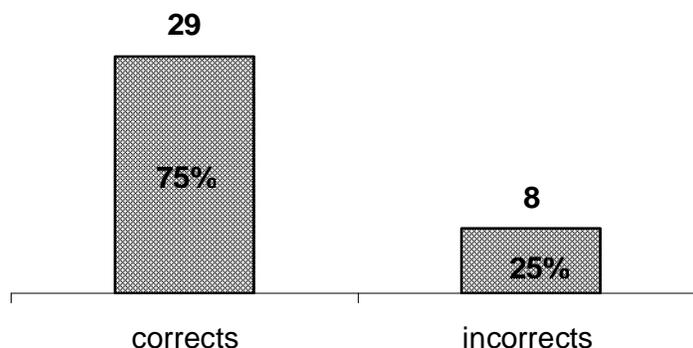
	Nombre	Pourcentage
Formes correctes	174	55.15%
Formes déviantes	139	44,85%

-Analyse des emplois du pronom personnel "je" :

Dans ce type de test, la situation est contraignante étant donné que le principe de l'exercice est de demander aux apprenants d'insérer chacun des pronoms personnels dans le "trou" qui lui est approprié, ce qui les empêche d'user de stratégies d'apprentissage. En ce qui concerne le pronom personnel "je", qui devait être employé pour compléter la phrase:

" j' ai voulu "

nous avons 29 emplois corrects et 8 seulement erronés.



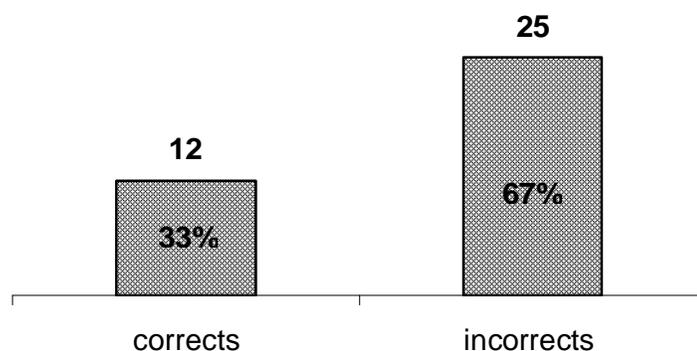
Nous remarquons à ce niveau, que le nombre de formes incorrectes est très restreint. Cela peut s'expliquer par les différentes leçons de conjugaison

figurant dans le cursus scolaire des élèves depuis la 4 AF. et comportant la conjugaison des deux auxiliaires : "être" et "avoir", ce qui a permis à la majorité de nos élèves (plus de 75%) de trouver la bonne réponse. Au niveau des formes fautives, nous avons dénombré 6 emplois du pronom réfléchi : " t' " (t'ai voulu*). Les autres emplois erronés sont :

- Tu ai voulu (un emploi).
- Toi ai voulu (un emploi).

-Analyse des emplois du pronom personnel "moi" :

L'analyse des emplois du pronom personnel "moi" qui devait être employé pour compléter la phrase : " nous sommes à bout ta mère et *moi*", nous a permis de relever 25 formes déviantes contre 12 seulement correctes. Le nombre de réponses incorrectes est donc très important par rapport à celui des réponses justes.



Dans 13 copies, nous avons relevé un emploi fautif du pronom personnel "toi", là nos apprenants font une confusion sémantique qui donne une construction grammaticalement correcte mais inadéquate en raison du contexte : "* Nous sommes à bout ta mère et *toi* ". Les autres emplois fautifs apparaissent sous les formes suivantes :

- " je " → 5 emplois
- " tu " → 4 emplois

- " t' " → 1 réponse

- " nous " → 1 réponse

Ces emplois erronés dénotent une mauvaise connaissance de cette catégorie grammaticale par nos élèves, ces derniers ne prennent en considération ni la fonction, ni la place du pronom personnel, leurs emplois relèvent de choix aléatoires.

-Analyse des emplois du pronom personnel "nous":

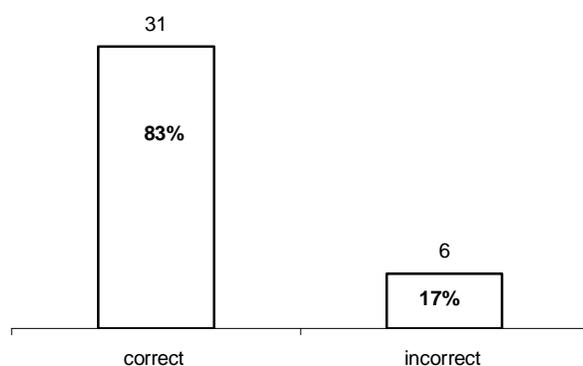
L'examen des phrases où les élèves devaient utiliser le pronom personnel "nous" :

- " *Nous* sommes à bout ta mère et ...".
- " *Nous* ne pouvons plus rien...".

nous a permis de relever les résultats suivants :

Première phrase :

Nous avons compté 31 formes correctes contre 6 seulement fautives. Le nombre de formes déviantes très limité peut s'expliquer par la forme de l'auxiliaire "être" (sommes) qui a permis aux élèves de trouver la réponse appropriée.



Concernant les formes déviantes, nous avons relevé 3 emplois du pronom personnel "tu" :

- "* tu sommes à bout "

et trois emplois fautifs des pronoms : te, toi, je.

-"*te sommes à bout "

-"* toi sommes à bout "

-"* je sommes à bout "

Ces formes erronées sont dues à une connaissance intuitive des règles d'emploi des pronoms personnels et témoignent de la possession incomplète du fonctionnement de la langue.

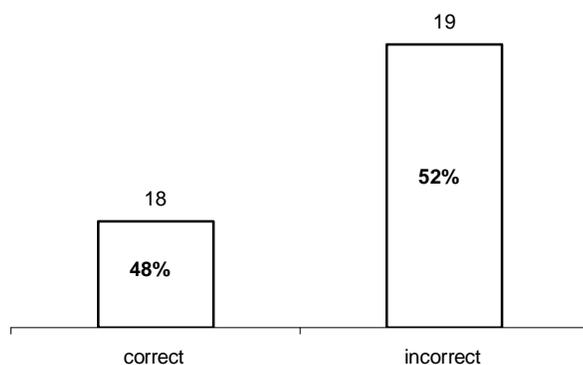
Deuxième phrase :

Concernant la deuxième phrase, nous avons relevé 28 réponses correctes et 9 seulement erronées. La même remarque, déjà soulignée, peut se faire à ce niveau : le nombre de formes fautives est limité, la terminaison du verbe pouvoir: -ons a permis aux apprenants de trouver le pronom personnel qui convient.

-Analyse des emplois du pronom personnel "tu":

Dans les 37 copies, nous avons dénombré 18 emplois corrects du pronom personnel "tu", lequel devait être employé pour compléter la phrase :

" *tu* ne devais plus compter...".



Cependant le nombre de formes incorrectes est considérable (19 formes) le cas le plus fréquent est fourni par le pronom personnel "je" (14 réponses), cette confusion peut s'expliquer par la terminaison verbale "-ais" qui peut

s'employer avec les deux pronoms personnels, les apprenants ont qui choisi d'utiliser le " je " sans tenir compte du contenu sémantique de la phrase. Outre ce cas, nous avons relevé 5 emplois du pronom personnel " nous ". Un emploi qui peut s'expliquer par une connaissance limitée quant à l'emploi des pronoms personnels.

-Analyse des emplois du pronom personnel " toi " :

L'analyse des phrases où les élèves devaient utiliser le pronom personnel "toi":

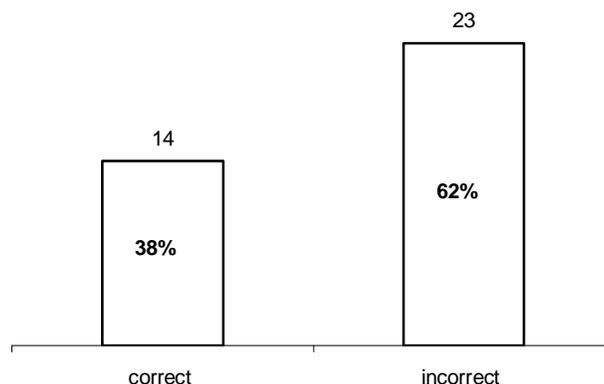
- "tu ne devait plus compter que sur *toi*-même".

- " nous ne pouvons plus rien pour *toi*"

nous a permis d'identifier un nombre considérable de formes déviantes (37 formes)

Première phrase

Au niveau de cette phrase nous avons dénombré 14 réponses correctes contre 23 réponses incorrectes.



Dans les 37 copies nous avons révélé 10 emplois fautifs du pronom personnel "moi "

" * tu ne devais plus compter que sur moi-même "

réponse grammaticalement acceptable mais inadéquate au contexte. Nous avons relevé également 9 emplois du pronom personnel " tu " et 4 emplois du

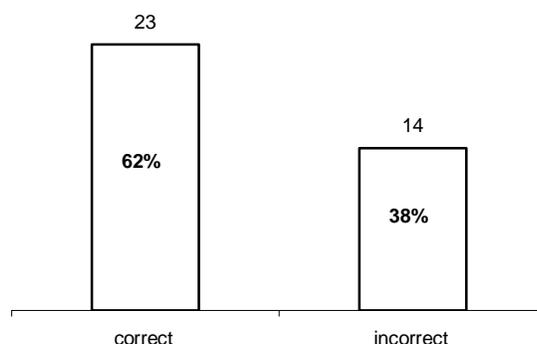
pronom " te ". A travers ces réponses, nous remarquons les difficultés des apprenants à choisir le pronom personnel approprié, nous soulignons là aussi la connaissance limitée de nos apprenants face à cette catégorie grammaticale.

Deuxième phrase :

A ce niveau, il est à signaler que deux de nos apprenants ont choisi de ne pas répondre, en revanche l'examen des copies nous a permis de relever 14 réponses incorrectes:

- te → " * nous ne pouvons plus rien pour te " (11 emplois)

- Moi → " * nous ne pouvons plus rien pour toi " (3 emplois)



L'emploi considérable du pronom personnel "te " peut s'expliquer par le fait que les deux formes (toi/te) partagent plusieurs caractéristiques : ce sont des formes de la deuxième personne pouvant s'employer comme un complément d'objet direct ou indirect.

-Analyse des emplois du pronom personnel " te " (t'):

A employer pour compléter les deux phrases:

" j'ai voulu *t'*avertir ".

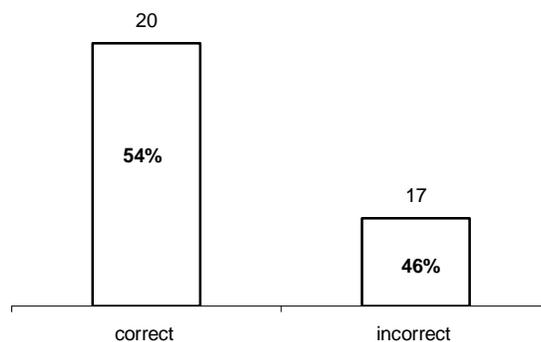
" ... afin de *te* prémunir ".

L'examen de ce pronom personnel nous a donné les résultats suivants :

Première phrase :

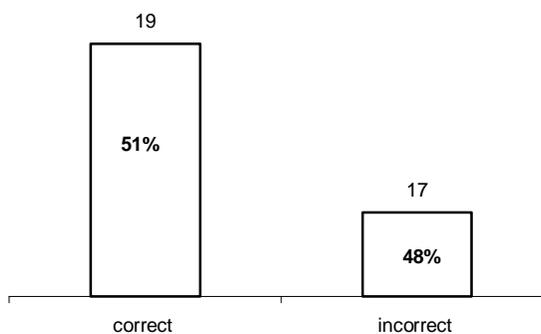
Nous avons identifié 20 réponses correctes et 17 erronées. Au niveau des formes déviantes, nous avons relevé 12 emplois fautifs du pronom personnel

"tu". Cette confusion dénote une capacité limitée de nos apprenants face à l'emploi des pronoms personnels.



Deuxième phrase :

Dans les 37 copies, nous avons noté 19 formes correctes contre 17 incorrectes. Il est à signaler qu'un élève a choisi de ne pas répondre.



Au niveau des formes fautives nous avons dénombré :

- 03 emplois du pronom personnel : " nous "
- 02 emplois du pronom personnel : " toi "
- 12 emplois du pronom personnel : " tu "

A travers ces réponses fautives, nous pouvons inférer qu'une bonne partie de nos élèves possède une compétence limitée quant à l'emploi des pronoms personnels au niveau des productions libres et des exercices contraignants qui donnent à peu près les mêmes résultats : une connaissance intuitive, passive au niveau de la métalangue concernant cette catégorie grammaticale.

Nous retrouvons là, l'effet exercé par le cursus scolaire de nos apprenants qui ne comporte aucune leçon de grammaire concernant l'emploi des pronoms personnels (variations de personne, fonction, place) et qui renforcé par l'enseignement grammatical en 1^{ère} AS conduit à de pareils emplois.

4-2-2-Deuxième exercice :

Vérifier les capacités des apprenants concernant l'emploi des indicateurs spatio-temporels était notre objectif à travers cet exercice. Cependant, le nombre de formes déviantes nous à surpris, en demandant aux élèves d'employer des indicateurs de temps et de lieu pour compléter un court texte, nous pensions en avoir au moins trois à quatre emplois corrects par copie. Or des 259 réponses attendues, nous n'avons compté que 76 réponses correctes et 177 réponses fautives, il est à signaler que quatre de nos apprenants n'ont pas complété certains items.

On remarque à ce niveau que le nombre de formes incorrectes est considérable par rapport à celui des formes justes. La confrontation des réponses attendues avec celles des élèves a fourni le tableau ci-dessous.

Réponses attendues	Formes correctes	Formes déviantes	∅
- ici	28	9	/
- il y a dix ans	4	33	/
- un mois avant	5	30	2
- à cette époque-là	8	28	1
- l'année d'après	7	29	1
- là- bas	11	26	/
- à gauche	13	22	2
Total	76	177	6

-Analyse des emplois des indicateurs de lieu :

a- Ici : " la première fois que nous sommes venus *ici* "

Le recensement intégral des réponses nous fait constater que les apprenants ont compris qu'il faut employer un indicateur de lieu pour compléter le premier item. Nous avons relevé 3 emplois de la locution adverbiale " là –bas":

" *la première fois que nous sommes venus là-bas "

Ces emplois donnent des constructions grammaticalement possibles, mais l'inadéquation au contexte permet d'identifier l'erreur. De plus nous avons relevé un emploi beaucoup plus fréquent celui de l'indicateur de lieu " à gauche" (6 emplois):

" *la première fois que nous sommes venus à gauche "

b- Là-bas : "j'étais *là-bas* "

Les 37 copies comptent 11 réponses justes de la locution adverbiale "là-bas". Les autres emplois relevés sont les indicateurs de lieu "ici" (3 réponses) et "à gauche" (2 réponses) la même remarque déjà soulignée peut se faire à ce niveau : bien que les réponses sont acceptables au niveau grammatical, elles sont inadéquates au contexte. Les autres réponses erronées apparaissent sous les formes suivantes :

- A cette époque - là —————> 10 emplois : " * j'étais à cette époque –là "
- Un mois avant —————> 2 réponses : " * j'étais un mois avant "
- L'année d'après —————> 5 élèves : " * j'étais l'année d'après "
- Il y a dix ans —————> 3 emplois : " * j'étais il y a dix ans "

c- à gauche : "j'étais là-bas *à gauche* "

L'examen des réponses fait ressortir 13 réponses correctes, les écarts relevés à ce niveau sont fournis soit par des indicateurs de lieu

Là-bas → 1 emploi

Ici → 1 réponse

soit par des indicateurs temporels.

Un mois avant → 9 élèves : " * j'étais là-bas un mois avant "

A cette époque-là → 5 réponses : " * j'étais là-bas à cette époque là "

L'année d'après → 5 réponses : " * j'étais là-bas l'année d'après "

Il y a dix ans → un emploi : " * j'étais là-bas il y a dix ans "

Analyse des emplois des indicateurs temporels :

a- Il y a dix ans : "c'était *il y a dix ans* "

Dans les 37 devoirs nous n'avons compté que 4 réponses correctes. Au niveau des formes erronées nous avons constaté que les cas les plus fréquents sont fournis par des indicateurs de lieu :

- Ici → 4 emplois : " * c'était il y a ici "
- Là-bas → 14 emplois : " * c'était il y a là-bas "
- A gauche → 6 emplois : " * c'était il y a à gauche "

Ces emplois sont la preuve d'un choix aléatoire. Les autres réponses erronées sont:

L'année d'après → 4 réponses : " *c'était il y a l'année d'après "

A cette époque -là → 4 emplois : " *c'était il y a cette époque-là "

Un mois avant → 1 élève : " *c'était il y a un mois avant "

b- Un mois avant : "*un mois avant* le départ de Jean "

Les 37 copies comptent un nombre réduit de réponses correctes (5 réponses), en revanche le nombre des écarts est considérable, l'examen des devoirs a donné les résultats suivants :

L'année d'après → 6 emplois : " * l'année d'après le départ de Jean "

Il y a dix ans → 5 apprenants : " * il y a dix ans le départ de Jean "

A cette époque là —————> 4 élèves : "* à cette époque-là le départ de Jean"

En parallèle nous avons relevé des emplois fautifs d'indicateurs de lieu :

A gauche —————> 13 réponses : " * à gauche le départ de Jean "

Là – bas —————> 2 réponses : " * je me souviens là-bas le départ de Jean"

c- " A cette époque-là : " je me souviens *qu'à cette époque-là* "

Au niveau de cet item, nous n'avons compté que 8 réponses correctes seulement. Les autres réponses données sont les suivantes :

- un mois avant → 4 apprenants : " * je me souviens qu'un mois avant "
- il y a dix ans → 18 élèves : " * je me souviens qu'il y a dix ans "
- l'année d'après → 1 emploi : " * je me souviens que l'année d'après "
- à gauche → 3 réponses : " * je me souviens qu'à gauche "
- là-bas → 2 réponses : " * je me souviens qu'à là-bas "

d- L'année d'après : " *l'année d'après* tu ne voulais..."

La même remarque déjà soulignée peut se faire à ce niveau : un nombre considérable d'erreurs par rapport à celui de formes correctes (7 réponses).

Les écarts relevés sont les suivants :

- Un mois avant→6 réponses : " *un mois avant tu ne voulais..."
- A cette époque-là→6 réponses : " * à cette époque-là tu ne voulais..."
- Il y a dix ans→5 emplois : " * il y a dix ans tu ne voulais..."

Nous avons relevé également des indicateurs de lieu:

- Là-bas→6 élèves : " * là-bas tu ne voulais..."
- A gauche →4 élèves : " * à gauche tu ne voulais..."
- Ici→ 2 apprenants : " * ici tu ne voulais..."

En considérant le nombre considérable d'emplois fautifs, nous pouvons dire que la capacité des apprenants est très limitée. Les analyses des productions libres et des exercices contraignants donnent à peu près les mêmes résultats : les indicateurs de temps et de lieu n'étant vus que sur le plan

énonciatif, la compétence de nos apprenants est une compétence passive. Donc nous pouvons dire que les difficultés des élèves sont dues, dans une large mesure, à l'approche linguistique gérant l'enseignement syntaxique en première année secondaire.

4-2-3-Troisième exercice:

Le troisième exercice que nous avons proposé à nos apprenants, porte sur l'emploi des temps narratifs. Il s'agit d'un énoncé dont les verbes sont à l'infinitif, les élèves devaient mettre à l'imparfait les verbes qui évoquent le décor, au passé simple ceux qui relatent les événements.

L'objectif de l'exercice consiste d'abord à vérifier si les élèves ont acquis la distinction entre l'emploi de l'imparfait et du passé simple, ensuite à voir s'ils savent les utiliser correctement. L'examen des réponses, nous a permis de constater que les élèves n'ont pas respecté la consigne donnée, malgré le caractère contraignant de l'exercice. Ils ont utilisé, en plus de l'imparfait et du passé simple le présent (41 emplois), le futur (11 emplois) et le passé composé (6 emplois). Nous expliquons le recours à ces temps par des stratégies d'éludage, en voulant réduire le nombre d'erreurs, les apprenants ont éludé les temps réputés ou présumés difficiles. Au niveau des formes fautives, nous avons relevé des erreurs relatives au choix du temps, d'autres à la forme ou à la terminaison verbales.

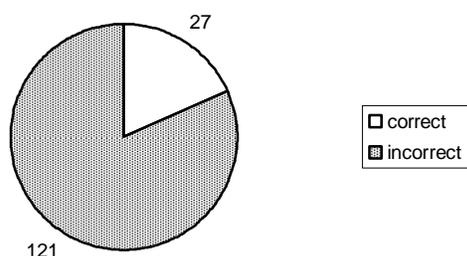
-Erreurs relatives au choix du temps :

Le choix des temps narratifs dépend de la nature des événements évoqués: Les formes de l'imparfait doivent être employées quand il s'agit de description, celles du passé simple quand il s'agit d'évènements, par conséquent, les verbes de l'énoncé narratif à mettre à l'imparfait sont : "être" et "avoir", ceux à mettre au passé simple sont : "mettre", "souffler", "allumer" et "donner".

a- Analyse des emplois du passé simple :

L'examen des 37 devoirs nous a permis de relever 27 emplois corrects du passé simple (alors qu'il devait être employé dans 148 items).

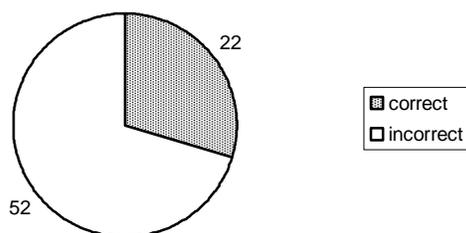
Au niveau des formes déviantes, nous avons constaté qu'il s'agit d'un choix erroné du temps verbal approprié soit par l'emploi de l'imparfait (80 emplois) soit par le recours au présent (25 réponses), au passé composé (8 réponses) ou au futur (8 emplois). Notons que 90% des réponses déviantes sont des emplois de l'imparfait.



Ce nombre important des formes de l'imparfait semble attribuable à deux raisons, la première est le fait que nos apprenants n'ont pas compris la spécificité d'emploi des deux temps, la deuxième est le fait qu'ils privilégient les formes de l'imparfait (ou bien encore celles du présent, du passé composé ou du futur) vu leur facilité par rapport à celles du passé simple.

b- Analyse des emplois de l'imparfait :

Contrairement au passé simple, les emplois de l'imparfait sont dans la majorité correctes. Dans les 74 items où les élèves devaient utiliser les formes de l'imparfait, nous avons dénombré 52 emplois corrects, ce qui correspond à plus de 90% des réponses et 22 réponses erronées ce qui est équivalent à 10% des réponses. Ces résultats nous permettent de dire que les formes de l'imparfait sont maîtrisées plus que celles du passé simple, ce qui explique le recours à ce temps verbal.



Au niveau des emplois fautifs, le cas le plus fréquent est fourni par les formes du présent (16 emplois), nous avons relevé également 4 emplois du futur et 2 emplois du passé simple.

-Erreurs relatives à la forme ou à la terminaison verbales :

Les écarts relevés à ce niveau se rapportent à la conjugaison du verbe "mettre" au passé simple, les emplois de 11 de nos apprenants sont apparus sous la forme suivante : * se metta. Nous remarquons là que les élèves généralisent les règles qu'ils ont vues avec les verbes du premier groupe. Cet écart s'explique par l'une des stratégies d'apprentissage celle de la surgénéralisation qui consiste pour un apprenant à généraliser une règle apprise et produire par son application systématique des phrases douteuses ou agrammaticales.

Nous arrivons ainsi à des conclusions quant à l'acquisition du système des temps par nos élèves : en effet notre étude basée sur des productions libres et des exercices contraignants nous amène à constater que ceux-ci privilégient les formes des temps verbaux simples tels que le présent et l'imparfait ou encore celles du passé composé au détriment des formes du passé simple. Ces résultats sont dus à une simplification induite, par les méthodes adoptées par l'enseignement du français en 1^{ère} AS.

Test

Exercice N° 1

Complétez le texte ci-dessous à l'aide des pronoms personnels suivants: toi, je, nous, te, tu moi, t'.

Pour cette dernière lettre ... ai voulu ... avertir en père, en camarade avant ton retour définitif afin de ... prémunir pendant qu'il en est encore temps, contre toute amertume, toute surprise inutile qu'à l'avenir ... ne devais plus compter que sur .. même, Ferdimand ! Sommes à bout ta mère et, ne pouvons plus rien pour.

Exercice N° 02 :

Complétez le texte ci-après en utilisant les indicateurs de temps et de lieu donnés dans le désordre : à gauche, à cette époque-là, ici, il y a dix ans ,l'année d'après, là-bas, un mois avant.

La première fois que nous somme venus c'était tient juste le départ de Jean. Je me souviens qu' toi tu ne voulais pas venir avec nous et puis tu ne voulais plus partir à la montagne, je vois ça encore. J'étais , et tu te cramponnais à mon bras en criant: " je veux pas aller avec toi ".

Exercice N°3

Mettez les verbes entre parenthèses au passé simple ou à l'imparfait.

Matelot (se mettre) à battre le briquet. Il (souffler) sur l'amadou, il (avoir) au fond de sa barbe blanche une bouche épaisse aux grosses lèvres un peu luisantes. Il (allumer) sa pipe, il (donner) l'amadou à Antonio, il (être) maigre de menton avec à peine de lèvres.

Rédaction libre :

"Racontez un événement qui vous est arrivé et qui a fait rire vos camarades."

.....
.....
.....

Partie II : analyse des productions écrites



Tableau récapitulatif des indicateurs
spatio-temporels utilisés.

	Indicateurs spatio-temporels	Copie N°
Formes correctes	<ul style="list-style-type: none"> - la semaine passée - l'année passée - il était une fois - hier dans le lycée - vendredi passé - hier au stade de Constantine 	<p>05-20-36</p> <p>12-21-26</p> <p>25-33</p> <p>2</p> <p>7</p> <p>24</p>
Formes déviantes	<ul style="list-style-type: none"> - Dans un jour ... - Dans un jour dans la classe ... - Un jour en l'école ... - Le 13 décembre c'est le premier jour de les vacances ... - Le mois passé quand la neige tombe ... - La semaine passée en Mardi ... - Un jour dans l'année passé ... / Dans ce jour ... - Dans ce moment je suis ... - Un jour de l'année passé ... - La semaine prochaine moi et les groupes des filles marchent ... 	<p>6-23-13</p> <p>1-14</p> <p>32-11</p> <p>15</p> <p>9</p> <p>29</p> <p>35-28</p> <p>25</p> <p>16</p> <p>10</p>

REMARQUES CONCLUSIVES

Remarques conclusives :

Nous nous étions fixée pour objectif, au début de ce travail, d'examiner l'apport et l'adaptation de la description grammaticale qui sous-tend l'enseignement du français en 1^{ère} AS.

Après une présentation de la situation linguistique dans laquelle vient s'insérer l'enseignement du français, nous avons procédé à l'analyse de l'ensemble des leçons de grammaire figurant dans les manuels scolaires de 1^{ère} AS. Suite à cette analyse, nous avons pu dégager la théorie grammaticale mise en œuvre à savoir : la linguistique énonciative puis nous avons présenté la problématique de ce système grammatical en examinant les fondements théoriques et les instruments d'analyse (les déictiques) et en mettant en évidence les éléments linguistiques étroitement liés à ceux enseignés en 1^{ère} AS.

La deuxième partie de notre travail était consacrée à l'analyse des productions écrites d'apprenants afin d'évaluer leurs compétences concernant les notions grammaticales enseignées en première année secondaire. Les résultats obtenus révèlent une compétence linguistique très limitée, en effet, notre étude basée sur des productions libres et des exercices contraignants montre les difficultés des apprenants quant à l'emploi des pronoms personnels, des indicateurs spatio-temporels et des temps narratifs. Cependant, les difficultés rencontrées par nos apprenants ne s'arrêtent pas uniquement à l'emploi de ces outils linguistiques, en effet nous avons relevé de grosses lacunes dans l'utilisation même de cette langue. Au delà de ces difficultés, c'est donc tout l'enseignement/apprentissage du français qui se trouve ici remis en question et plus particulièrement la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement de la langue étrangère.

En effet, l'application des techniques proposées par la grammaire énonciative, à l'enseignement /apprentissage du français se heurte et plus particulièrement dans le domaine de la grammaire à de nombreux problèmes.

Ces difficultés tiennent au fait qu'en langue étrangère les apprenants n'ont pas besoin de réapprendre qu'il existe des assertions et des questions, des déictiques et des anaphoriques car cela fait partie de leur savoir implicite du langage, ce qui est à découvrir ce sont les formes et les règles d'agencement et d'emploi dans cette langue. Cependant la linguistique énonciative ne fournit pas une description de la phrase et par conséquent, elle ne fait pas progresser les connaissances des apprenants des structures grammaticales, or ces structures sont indispensables à l'enseignement d'une langue étrangère.

De plus cette théorie prend à son compte les notions déjà définies par la grammaire traditionnelle et suppose le découpage en parties de langue acquis par les apprenants. Elle se fixe pour objectif de déterminer les rôles des éléments et s'attelle à mettre en évidence les fonctions discursives des entités linguistiques et non leur nature qu'elle suppose déjà acquise pourtant les résultats des analyses ne peuvent être expliqués que par une compétence linguistique trop limitée.

Basé sur les principes de la grammaire énonciative, l'objectif de l'enseignement devient l'apprentissage des compétences discursives et communicatives alors que nous avons constaté que les compétences linguistiques ne sont pas acquises : les notions grammaticales ne sont pas présentées comme des entités linguistiques, c'est-à-dire avec leurs critères syntaxiques et morphologiques, elles ne sont vues que sur les plans communicatif et énonciatif. C'est vrai que pour arriver à communiquer en langue étrangère la maîtrise linguistique ne suffit pas à elle seule et qu'il faut également connaître les règles sociales et psychologiques de l'emploi du

leçons et des exercices de grammaire permettant de sensibiliser les élèves à cette classe d'unités linguistiques qui s'articulent autour du lieu et du moment de l'énonciation à savoir: les pronoms personnels, les indicateurs spatio-temporelles, les modalités d'énonciation (les types de phrases) les modalités du message (la passivation, l'intonation).

Enfin nous avons terminé cette partie par un quatrième chapitre où nous avons abordé les principales objections théoriques qu'a suscité cette grammaire, nous avons commencé par rappeler les critiques formulées à l'égard du schéma de la communication par la mise en évidence de certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale négligées. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous nous sommes penchée sur les lacunes de la théorie benvenistienne.

Après avoir analysé les leçons de grammaire et présenté le système grammatical qui sous-tend l'enseignement du français en 1^{ère} a.s nous avons abordé le premier test prévu dans notre recherche. Il s'agissait d'analyser des productions écrites d'un groupe de 37 apprenants. A travers cette analyse, nous voulions tester les capacités des apprenants concernant l'emploi des structures et notions grammaticales enseignées en première année secondaire afin de faire le point sur l'apport de la grammaire énonciative description sous-jacente à l'enseignement de la grammaire en 1^{ère} A.S.

Ainsi, avant le lancement de ce test sur le terrain, nous avons commencé par les étapes suivantes:

d'abord, nous avons procédé à la présentation du groupe social concerné par ce test et l'échantillon représentatif de cette population, nous avons insisté surtout sur des données concernant le cadre familial et socio-économique dans lequel apprenants évolus.

Cette étape a été suivie de la rédaction des exercices, en effet nous avons soumis les apprenants à deux tests différents.

les exercices contraignants.

langage et comme l'a montré Moirand : " apprendre une langue étrangère ne se ramène donc pas à la simple connaissance des règles syntaxiques et lexicales de cette langue. En plus de la maîtrise de ces règles l'apprenant a surtout besoin d'un bain linguistique " (1982 : 20) Or pour développer cette compétence communicative et discursive il faut avoir d'abord une compétence linguistique.

Notre analyse montre nettement que si la grammaire traditionnelle est insuffisante les théories grammaticales modernes sont loin de fournir des solutions aux problèmes des pédagogues. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de la grammaire et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques. La 1^{ère} AS. étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique au processus d'enseignement/apprentissage.

En conclusion, nous nous interrogeons sur la possibilité d'élaborer une grammaire scolaire fondée sur les principes de plusieurs approches linguistiques. Ces dernières seront utilisées parallèlement afin d'assurer un enseignement mieux adapté à notre public scolaire par l'élaboration de principes et de pratiques appropriés où sont reconnus et acceptés les vrais besoins de notre public scolaire, autrement dit, une grammaire pédagogique élaborée d'une part sur la base de descriptions linguistiques éclectiquement brassées et mixées, d'autre part selon des options didactiques permettant d'envisager et de sélectionner les descriptions présumées utiles en fonction des objectifs visés.

La conception d'un enseignement éclectique pourrait faire l'objet d'un axe de recherche en linguistique didactique.

Bibliographie

Ouvrages :

- 1- Anscombre J.C., Ducrot O. (1975) L'argumentation dans la langue, juin.
- 2- Austin J.L. (1970), Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil.
- 3- Bally C. (1932), Linguistique générale et linguistique française, Frank Berne.
- 4- Benveniste E. (1995), Problèmes de linguistique générale I, Cérès éd.
- 5- Benveniste E. (1995), Problèmes de linguistique générale II, Cérès éd.
- 6- Besse H, Porquier R. (1984), Grammaire et didactique du langage, Hatier, Paris, juillet.
- 7- Gerevoni J. (1987), L'énonciation, linguistique nouvelle, PUF, Paris.
- 8- Culioli A. (1999), Pour une linguistique de l'énonciation tome2, éd. OPHRYS, Paris, juillet.
- 9- Culioli A. (1999), Pour une linguistique de l'énonciation tome 3, éd. OPHRYS, Paris, Juillet.
- 10- Ducrot O. (1972), Dire et ne pas dire, Hermann, Paris.
- 11- Fuchs C. Le Goffic P. (1975), Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines, Hachette Université, Paris.
- 12- Gajo L. (2001), Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Didier, Paris.
- 13- Galisson R. (1976), D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Hachette, Paris
- 14- Galisson R., Caste D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris
- 15- Gaonach D. (1989), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Hatier, Paris.
- 16- Grevisse M. (1964), Le bon usage, Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, Gembloux, Duculot, Hatier, Paris.
- 17- Guillaume G. (1969), Langage et science du langage, Presses de l'université de Laval et Paris, Nizet, deuxième éd.
- 18- Guillaume G. (1971), Leçons de linguistique, Volume, Presses de l'université de Laval, Québec.
- 19- Gy fève, Le français scolaire en Algérie, Office des Publications Universitaires, Alger.
- 20- Jakobson R. (1963), Essais de linguistique générale, éd. de Minuit, Paris.
- 21- Jakobson R. (1973), Question de poétique, Seuil, Paris.
- 22- Joly A. (1987), La psychomécanique et les théories d'énonciation
- 23- Kerbrat Orrechioni C. (1988), L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Colin, Paris.

La rédaction libre.

Enfin, nous avons terminé par l'exploitation des résultats. Nous avons étudié ces productions en fonction d'un double paramètre théorique.

le premier: L'analyse des erreurs: qui peut être révélatrice non seulement des procédures et des stratégies d'apprentissage mais aussi du système de la langue cible.

le second : l'étude de l'interlangue qui a pour objectif principal de décrire les grammaires intériorisées.

Par ailleurs, pour analyser ces productions écrites, nous sommes partie des phrases erronées qui marquent à l'évidence un écart entre les règles de la langue cible et l'emploi des élèves. Ceci a constitué la première étape de notre analyse : trouver les formes déviantes. La deuxième étape et qui constitue le but de nos analyses était une tentative de donner des interprétations et d'établir les différentes relations existant entre les formes déviantes et le système grammatical sous-jacent. Pour cela nous avons utilisé la grille d'analyse suivante:

- * identification des erreurs

- * descriptions et classements agrémentés de pourcentages statiques permettant d'apprécier les fréquences.

- *interprétation et analyse afin de faire apparaître les causes potentielles des erreurs.

Enfin il est à signaler que nous avons procédé à l'analyse séparée des deux tests afin de faire par la suite une étude comparative.

Nous avons commencé cette partie par l'analyse des temps narratifs, notre démarche a consisté après une lecture de l'ensemble du corpus recueilli à relever l'ensemble des temps verbeux employés. Ce relevé nous a permis dans un premier temps de connaître la fréquence des temps grammaticaux utilisés,

- 24- Lyons J. (1970), Linguistique générale : introduction à la linguistique, Larousse, Paris.
- 25- Malemberg B, Les nouvelles tendances de la linguistique, S. éd.
- 26- Marchand (1971), Le français tel qu'on l'enseigne, Larousse, Paris.
- 27- Martinet A. (1974), Eléments de linguistique générale, éd. Colin, Paris.
- 28- Moirand S. (1987), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris.
- 29- Meillet A. (1975), Linguistique historique et générale, Champion, Paris.
- 30- Peytard G. (1971), Linguistique et enseignement du français, Larousse, Paris.
- 31- Pottier B. (1974), Linguistique générale, théories et description, S.éd.
- 32- Reboulet A, Guide pédagogique du français langue étrangère, S.éd.
- 33- Roulet E. (1972), Théories grammaticales, description et enseignement des langues, Nathan, Paris.
- 34- Roulet E. (1977), Un niveau seuil, présentation et guide d'emploi, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- 35- Ruck H. (1980) Linguistique textuelle et enseignement du français, traduit, J.P.Colin.
- 36- Santacroce M. (2000), Grammaire linguistique et didactique du français langue étrangère. Proposition pour une grammaire transitionnelle, Marges linguistique, MLMS éditeur, Saint Chamas (France), avril. <http://www.m.li.com>
- 37- Saussure F. (1964), Cours de linguistique générale, Paris.
- 38- Seguin (1989), L'élaboration des manuelles scolaires, guide méthodologique, UNESCO, Division des sciences de l'éducation, paris.
- 39- Tomassone R. (1999), Pour enseigner la grammaire, Delagrave Pédagogie, Paris.
- 40- Weinrich H. (1979), Le temps, Seuil, Paris.
- 41- Widdowson H.G (1980), Description, présentation et enseignement des langues.
- 42- Widdowson H.G (1986), Une approche communicative de l'enseignement des langues, éd. Hatier.

Articles :

1. Besse H. (1980), Enseigner la compétence de communication, in le FDM n°153 mai, juin.
2. Cherrad Y. (1998), L'acquisition des langues et les universaux d'apprentissage, in Expressions, ILVE, n°5, Janvier, Constantine.

3. Chartrand S. (2001), Les composantes d'une grammaire du texte, in Correspondances, Vol 7, septembre.
4. Culioli A. (1967), La communication verbale, in Encyclopédie des sciences de l'homme, Tome 4, Orange Batelière.
5. Culioli A. (1973), Sur quelques contradictions en linguistiques, in Communications, n°20 pp 83-91.
6. Fuchs C. (1972), Théories de l'énonciation et problèmes de prédication, in Les langues modernes, pp 121-125.
7. Hanachi D. (2002), L'enseignement de la syntaxe à l'école fondamentale et au cycle secondaire : difficulté à cerner la notion d'adverbe, Les cahiers du SLADD n°1 décembre.
8. Miliani M. (1993), L'échec dans la classe de langue : entre absence de motivation et défaut de communication, in Expressions, ILVE, n°1, mai, Constantine.
9. Miliani M. (1998), De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage, in Expressions, ILVE, n°5, janvier, Constantine.
10. Porquier R. (1977), L'analyse des erreurs et perspectives : étude de linguistique appliquée, n°25.
11. Strawson P. (1970), Phrase et acte de parole, in Langage, Didier Larousse n°17.
12. Vassant A. (1981), Ambiguïtés et mésaventures d'une théories linguistique : les relations de temps dans le verbe français d'E. Benveniste, in L'information grammaticale n°9, mars.

Thèses et mémoires :

- 1- Cherrad Y. (1990), Contacts des langues et enseignement du français en Algérie, thèse de doctorat d'état, Institut des langues vivantes et étrangères, Université de Constantine.
- 2- Hanachi. D, (1993), L'adverbe dans les manuels scolaires : analyse syntaxique et didactique, Mémoire de magister, Institut des langues vivantes et étrangères, Université de Constantine.
- 3- Temim D.(1993), Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère par des élèves de l'école fondamentale et du lycée, Thèse de doctorat d'état, nouveau régime, Toulouse.

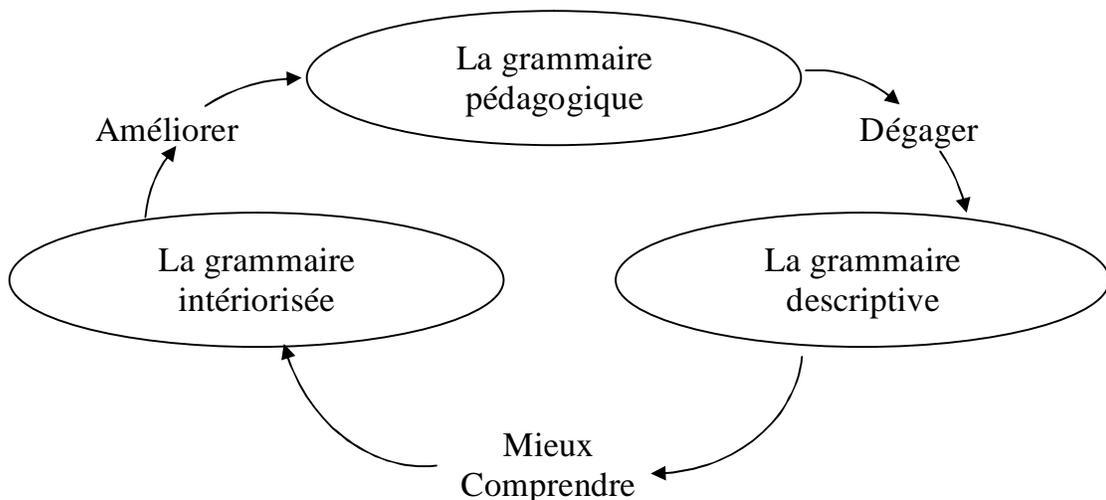
ANNEXES

Ce travail présente alors un double objectif : l'un théorique, mieux comprendre les processus d'apprentissage de la grammaire du français langue étrangère, l'autre pratique, améliorer l'enseignement de la grammaire par la conception de principes et de pratiques mieux appropriés.

Portant sur l'impact syntaxique, la présente étude ne peut se faire donc que selon les repères suivants :

- L'exposition à la langue étrangère, c'est-à-dire ce qui est dans le cadre institutionnel est étudié et est présumé appris.
- Ensuite la présentation du système grammatical de référence c'est-à-dire les fondements théoriques qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire.
- Enfin la grammaire intériorisée d'un apprenant à un stade donné de son développement longitudinal.

De ce fait, le premier niveau de notre analyse mobilisera le premier critère c'est-à-dire la description pédagogique à travers une présentation des différentes leçons de grammaire. Le deuxième niveau de l'analyse va porter sur le second critère c'est-à-dire la description linguistique et où il s'agira d'une présentation du modèle métalinguistique de référence. Le dernier niveau de l'analyse enfin mobilisera le troisième critère c'est-à-dire l'interlangue des apprenants à travers une analyse des productions écrites.



Résumé

La présente étude se fixe pour objectif d'examiner l'apport et l'adaptation du système grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en première année secondaire.

Le premier chapitre de cette réflexion présente la situation linguistique dans la quelle vient s'insérer l'enseignement du français au secondaire. Une présentation de l'ensemble des leçons de grammaire enseignées en 1^{ère} AS fait l'objet de 2^{ème} chapitre, laquelle permet l'élucidation du système grammatical de référence. Au niveau du 3^{ème} chapitre est présentée la problématique de ce système par la circonscription du domaine d'application et l'analyse des éléments linguistiques en relation avec ceux enseignés en première année secondaire. Et pour mieux rendre compte de l'adéquation et de l'adaptation de ce système, un rappel des principales objections théoriques formulées à son égard fait l'objet du 4^{ème} chapitre.

La deuxième partie de l'étude est consacrée à l'analyse des productions écrites d'apprenants afin d'évaluer leurs compétences concernant les notions enseignées en 1^{ère} AS. Une analyse qui permet de mettre à jour l'apport de la description grammaticale qui sous tend l'enseignement du français.

Summary

The present study is fixed for objective to examine the contribution and the adaptation of the grammatical system subjacent with the teaching of French in first secondary year.

The first chapter of this reflection present the linguistic situation in which comes to fit the teaching of French into the secondary. A presentation of the whole of the lessons of grammar taught into first S.y was the subject of second chapter, which allows the elucidation of the grammatical system of reference. At the level of the third chapter is presented the problems of this system by the district of the applicability and the analysis of the linguistic elements in relation to those taught in first secondary year. And for better accounting for the adequacy and the adaptation of this system, a recall of the principal theoretical objections formulated in its connection is the subject of the forth chapter.

The second part of the study is devoted to the analysis of the written productions of learning how in order to evaluate their competences relating to the concepts taught into first S.y. An analysis which makes it possible to update the contribution of the grammatical description which under tightens the teaching of French.

ملخص

هذه الدراسة تهدف إلى تحليل علاقة وتأقلم قواعد اللغة المتضمنة تعليم اللغة الفرنسية في السنة الأولى ثانوي.

المحور الاول لهذه الرؤية يتضمن الحالة اللغوية والتي من خلالها يقدم تعليم الفرنسية في الثانوي. تقديم لمجموع دروس قواعد اللغة التعليمي في السنة الأولى ثانوي هو موضوع المحور الثاني والذي يسمح بإيجاد حلول لنظام قواعد اللغة. في المحور الثالث يقع إشكال هذا النظام في محيط التطبيق وتحليل عناصر اللغة والعلاقة مع التي درست في السنة أولى ثانوي. ومن أجل مطابقة وتكييف هذا النظام يجب أن يكون هناك تذكير بالأسس النظرية الموضوعة من أجله وهو موضوع المحور الرابع.

المرحلة الثانية لهذه الدراسة تهتم بتحليل التعابير الكتابية للمتمدرسين من أجل تقييم كفاءتهم. بخصوص المعالم المدروسة في السنة الأولى ثانوي، التحليل الذي يسمح بتجديد علاقة وصف قواعد اللغة التي تتماشى وتدریس اللغة الفرنسية.