

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DES FRERES MENTOURI
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES
ÉCOLE DOCTORALE ALGÉRO-FRANÇAISE

N° d'ordre : ...

N° de série : ...

THESE PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION
DU DIPLÔME DE DOCTORAT EN SCIENCES

**REFORME SCOLAIRE ET SOUBASSEMENTS THEORIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS
AU SECONDAIRE**

Présentée par Ahlem Khenancha – Idjet

Sous la direction de : Hanachi Daouia, Professeur. Université Constantine 1

Jury :

Présidente : Cherrad Yasmina, Professeur. Université Constantine1 Rapporteur :
Hanachi Daouia, Professeur. Université Constantine1 Examineur : Sablayrolles
Jean-François, Professeur. Univ. Paris XIII CNRS Examinatrice : Amokrane Saliha,
Professeur. Université Alger2 Examinatrice : Temime Dalida,
Professeur. Université Badji Mokhtar Annaba Examineur : Zetili Abdeslam,
Professeur. Université Constantine 1

Année universitaire : 2013/2014

Volume 1

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

- 1- Objet de l'étude et justification du choix du sujet**
- 2- Problématique**
- 3- Organisation de la thèse et méthodologie**

PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE

Chapitre 1 : pourquoi une réforme de l'école algérienne ?

- 1. La réforme scolaire.....22**
- 2. Les nouvelles prescriptions pour l'enseignement du français23**
 - 2.1. La mise en valeur des langues étrangères26
 - 2.2. Quels changements pour l'enseignement du français ?.....28

Chapitre 2 : Le cadre théorique.....31

- 1. Le concept d'enseignement de la grammaire.....32**
 - 1.1. Acceptions du terme «grammaire».....33
 - 1.1.1. Le terme «grammaire» selon les linguistes.....35
 - 1.1.2. Le terme «grammaire» selon les didacticiens.....38
 - 1.1.3. L'enseignement de la grammaire en classe.....39
 - 1.1.4. Le contenu visé lors de l'enseignement de la grammaire.....39
 - 1.2. La définition opérationnelle retenue dans le cadre de cette recherche.....43
 - 1.3. Retour de l'enseignement de la grammaire en classe de langue.....44
 - 1.4. Les pratiques grammaticales en classe de langue.....46
 - 1.5. Les exercices grammaticaux.....49
- 2. Traitement de la grammaire en classe de langue.....52**
 - 2.1. La grammaire passive/la grammaire active.....52
 - 2.2. La grammaire contextualisée/ la grammaire décontextualisée.....53

2.3. La grammaire déductive/ la grammaire inductive.....	53
2.4. La grammaire implicite/ la grammaire explicite.....	53
2.5. La grammaire de l'oral/la grammaire de l'écrit.....	54
2.6. La grammaire de la langue /la grammaire de la parole.....	55
2.7. La grammaire normative/la grammaire descriptive.....	55
2.8. Grammaire et linguistique de l'énonciation.....	56
2.9. Grammaire et linguistique textuelle.....	56
3. La didactique de la grammaire en langues étrangères : les méthodes précédentes	58
3.1. La conception de la grammaire dans les méthodologies traditionnelles.....	58
3.2. La conception de la grammaire dans la méthode directe.....	58
3.3. La conception de la grammaire dans la méthode audio-orale.....	59
3.4. La conception de la grammaire dans les méthodes audio-visuelles.....	60
3.5. La conception de la grammaire dans les méthodes communicatives.....	60
3.6. La conception de la grammaire dans la perspective actionnelle.....	61
3.7. L'éclectisme.....	62
3.8. Conclusion.....	63
Chapitre 3 : le cadre institutionnel.....	65
1. Objectifs et finalités de l'enseignement du français au secondaire.....	66
2. les choix théoriques.....	67
2.1. Linguistique de l'énonciation et approche communicative.....	67
2.2. L'approche par compétences.....	72
3. La grammaire dans les anciens programmes du secondaire.....	73
4. Conclusion.....	75

Chapitre 4 : présentation théorique du système grammatical de référence

1. Introduction	77
2. les origines de la problématique énonciative	78
3. Qu'est-ce que l'énonciation	78
4. Caractéristiques de la linguistique énonciative	84
5. La problématique de la linguistique énonciative	86
6. Les théories de la linguistique énonciative	86
6.1. La théorie d'Emile Benveniste : l'appareil formel de l'énonciation.....	86
6.1.1. La théorie des pronoms personnels.....	87
6.1.2. Les plans de l'énonciation : la distinction récit/discours.....	89
6.2. La contribution Catherine Kerbrat-Orecchioni :	92
6.2.1. La problématique des déictiques.....	94
7. La situation d'énonciation	95
7.1. Le locuteur.....	95
7.2. L'allocutaire.....	96
7.3. La non-personne.....	97
7.4. Le contexte.....	97
7.5. L'énoncé.....	98
8. Les modalités	99
8.1. Les modalités logiques.....	101
8.2. Les modalités linguistiques.....	101
8.3. Classification des modalités.....	102
8.4. Structures et formes de manifestation de la modalité.....	104
8.5. Réalisateurs linguistique de la modalité.....	105
9. Conclusion	107

Deuxième partie : analyse critique des pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de français

Introduction	111
Chapitre 1 : analyse des programmes et leçons de grammaire contenues dans les manuels scolaires	115
1. Présentation de la grille d'analyse	115
2. Manuels de première année secondaire	116
2.1. Le programme de 1 ^{ème} A.S.....	116
2.2. Le livre scolaire.....	118
3. Manuels de deuxième année secondaire	130
3.1. Le programme de 2 ^{ème} A.S.....	130
3.2. Le livre scolaire.....	131
4. Manuels de troisième année secondaire	140
4.1. Le programme de 3 ^{ème} A.S.....	140
4.2. Le livre scolaire.....	143
5. La place de la grammaire dans les nouveaux programmes du secondaire	152
6. L'énonciation dans les manuels scolaires	154
6.1. L'énonciation dans les programmes.....	156
6.2. L'énonciation dans les livres scolaires.....	161
6.2.1. Le manuel de 1 ^{ère} A.S.....	162
6.2.2. Le manuel de 2 ^{ème} A.S.....	167
6.2.3. Le manuel de 3 ^{ème} A.S.....	170
6.2.4. La notion de prise en charge énonciative.....	182
7. Conclusion	183
Chapitre 2 : Le questionnaire	185
1. Présentation et objectifs du questionnaire.....	185

2. Le contexte d'enseignement ciblé et les participants retenus.....	188
3. Déroulement.....	189
4. Analyse des résultats.....	190
4.1. Informations socioprofessionnelles.....	191
4.2. La place de la grammaire en classe de français.....	193
4.3. Théories et méthodes utilisées dans l'enseignement de la grammaire.....	201
4.4. Les causes des difficultés rencontrées.....	208
5. Conclusion.....	211
Chapitre 3 : l'observation de classe.....	216
1. Protocole expérimental.....	216
1.1. L'étude de cas comme stratégie de recherche.....	216
1.2. Démarche méthodologique.....	220
1.2.1. Instrument de collecte des données.....	220
1.2.2. Le contexte d'enseignement ciblé et les participants retenus.....	221
1.2.3. Objectifs de l'observation.....	221
1.2.4. Les conditions de l'observation.....	222
1.2.5. Les enseignantes observées.....	222
1.2.6. Les groupes classes observés.....	223
1.2.7. Le nombre d'heures d'observation.....	224
1.2.8. La démarche suivie pour l'observation.....	225
1.2.9. La grille d'observation.....	225
1.3. Transcription intégrale des séances d'enseignement filmées.....	226
1.4. Synthèse de nos choix méthodologiques.....	228
2. Analyse des séances d'enseignement filmées.....	230
2.1. Préparation matérielle et contenu.....	231
2.2. Nature et statut des documents utilisés.....	235
2.3. Le type d'enseignement consacré à la grammaire.....	235
2.3.1. Grammaire implicite ou explicite.....	235

2.3.2. Grammaire inductive ou déductive.....	250
2.3.3. Les techniques d'enseignement des contenus grammaticaux.....	256
2.3.4. Les exercices grammaticaux.....	262
2.4. Métalangage et terminologie.....	271
2.4.1. Le métalangage utilisé pour expliquer la grammaire.....	272
• Le discours rapporté.....	276
• La forme impersonnelle.....	278
• Les relations logiques explicites.....	279
• Les marques explicites de subjectivité.....	280
• Compréhension de l'écrit.....	282
• La subordonnée relative.....	283
2.4.2. Les concepts utilisés découlent de quelle théorie grammaticale ?.....	286
3. Conclusion.....	288

Conclusion générale

i) Bibliographie.....	301
ii) Sitographie.....	313
iii) Indexe des notions.....	315
iv) Indexe des auteurs.....	316
v) Annexe.....	322
(1) Annexe : transcription des séances	
(2) Annexe : programmes officiels	
(3) Annexe : leçons de grammaire proposées dans les manuels scolaires	
(4) Annexe : grille d'analyse des manuels scolaires	
(5) Annexe : grille d'observation	
(6) Annexe : le questionnaire	

(7) Annexe : le code de transcription

(8) Annexe : les questionnaires

INTRODUCTION GÉNÉRALE

- **Objet de l'étude et justification du choix du sujet**
- **Problématique**
- **Organisation de la thèse et méthodologie**

Introduction générale

1- Objet de l'étude et justification du choix du sujet

Le développement de la didactique des langues a conduit à de nombreuses interrogations concernant la place et le rôle de la grammaire en classe de langue, en effet il n'y a pas un consensus sur l'utilité même d'enseigner la grammaire. La fin des années 80 marque un retour de cette composante linguistique, ce retour peut s'expliquer de plusieurs manières. D'abord, la piètre qualité de la langue écrite et parlée par les élèves, a contribué à remettre en cause l'absence de l'enseignement grammatical en classe de L2, en effet, l'idée qu'on peut se passer entièrement de description grammaticale se heurte à des insuffisances de résultats en particulier à l'écrit. Ensuite, de plus en plus d'études démontrent les effets positifs d'un enseignement grammatical sur le développement d'une structure grammaticale précise de la L2, ces recherches montrent que l'intervention sur l'aspect grammatical a des répercussions positives significatives sur la précision linguistique. Après une période de disgrâce, cette composante linguistique semble revenue en force aujourd'hui.

Sur ce point nous partageons l'opinion de H. Besse et de R. Porquier qui donnent à l'enseignement grammatical une importance particulière et en font une problématique spécifique lorsqu'ils écrivent :

« L'enseignement /apprentissage des langues s'est donc toujours donné pour objectif non pas simplement d'enseigner/apprendre à communiquer avec les étrangers, mais aussi et surtout d'enseigner/apprendre à " parler comme on parle", selon une formule répandue chez les didacticiens du XVIII^e siècle. Et parler comme parlent les étrangers exige d'abord la connaissance et le respect des conventions morphosyntaxiques qui leur sont propres, pour la simple raison que toute phrase, conforme à leurs usages, contient nécessairement des "mots grammaticaux" [...] la grammaire est, très précisément, ce qu'on ne peut pas éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue. » (1984 : 72).

En 1996, Jean-Pierre Cuq affirme que des questions d'ordre grammatical seront évoquées explicitement ou implicitement dans une classe de FLE: « *la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue.* » (1996 : 5).

Il ne s'agit pas donc de savoir s'il faut ou non enseigner la grammaire en cours de langue, mais seulement de savoir comment l'enseigner. Les articles scientifiques et les chapitres de livre abondent sur le sujet un peu partout dans le monde où les didacticiens s'intéressent à l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, force est de constater que nous n'assistons pas simplement à un retour de la grammaire en classe de FLE, mais aussi à l'expression presque unanime d'un besoin de renouvellement des pratiques de l'enseignement grammatical. Nous pensons que ce changement de paradigme, tout au moins en Algérie, où le français s'enseigne comme langue étrangère, est dû en partie aux critiques formulées ces dernières années concernant la piètre qualité de la langue parlée et écrite des élèves du niveau secondaire. Le besoin de changement étant reconnu, il revient maintenant aux spécialistes de la didactique de suggérer aux enseignants des moyens de renouveler leurs pratiques d'enseignement grammatical.

La redéfinition des compétences et des divers savoirs à développer dans le cadre de la réforme scolaire du système éducatif algérien, lancée en 2003, nous a conduit à la réflexion sur la notion de grammaire et sur la place et le rôle de celle-ci dans le processus d'apprentissage du français. En effet, une réforme importante du système éducatif a été entamée à la rentrée scolaire 2003-2004. Cette réforme a touché non seulement les programmes scolaires des trois cycles (primaire, moyen, secondaire) mais aussi à leurs horaires. Ces changements sont consécutifs aux travaux d'une Commission nationale pour la réforme de l'éducation, installée en mai 2000 par le président de la République algérienne, elle est composée d'universitaires, de professeurs des écoles, de linguistes, de psychologues, d'inspecteurs de l'éducation..., sa première mission consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers pour proposer ensuite sa refonte totale : principes

généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative...

De ce fait nous nous interrogeons sur le statut de la grammaire dans les nouveaux programmes de français pour le secondaire. L'amélioration qualitative du système éducatif algérien devrait se réaliser en prenant en considération les transformations que connaît notre pays et le monde. La visée principale des nouveaux programmes est :

« L'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement du jugement, de l'esprit critique du jugement, de l'affirmation de soi » (Programmes de 1A.S, p : 23).

Les enseignants de français sont tenus au respect de ces programmes officiels conçus par le ministère de tutelle, programmes où sont normalement mentionnés les finalités de l'enseignement de la discipline, les objectifs de l'apprentissage, les modes et les formes d'évaluation et une description détaillée des contenus. Les orientations auxquelles l'enseignant est appelé à se conformer sont donc indiquées. Le programme du secondaire, selon les nouvelles instructions officielles de mars 2005, *« accorde une place plus importante à la linguistique d'énonciation »* (2005 : 28) et à l'approche communicative, il s'agit d'emprunter à ce modèle linguistique ses principes théoriques et ses méthodes pratiques pour enseigner la grammaire à nos élèves.

Bien que les descriptions grammaticales n'offrent pas de solutions aux problèmes de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères -ce ne sont pas elles qui font apprendre, ce ne sont pas elles non plus qui sont apprises, les élèves organisent eux-mêmes et de façon diversifiée leurs propres grammaires d'apprentissage-, une question centrale est celle du rapport entre la description grammaticale et ce qui se passe effectivement dans la classe de langue et que notre étude tente d'explicitier.

2- Problématique

Ce travail de recherche s'inscrit dans la continuité de notre mémoire de magistère, réalisé sur la problématique de l'enseignement de la grammaire du français en Algérie et dans lequel nous avons essayé d'expliquer à travers une analyse de productions écrites pourquoi le niveau des élèves de première année secondaire est en décadence effrénée ces dernières années en particulier dans le domaine de la grammaire. Ce point précis et crucial sera développé, étoffé et approfondi dans la présente recherche où nous tenterons d'une part, d'analyser les nouveaux modèles théoriques proposés par la réforme scolaire pour l'enseignement de la grammaire et d'autre part d'évaluer l'efficacité et l'adaptation de ces théories à notre public scolaire ; autrement dit, nous nous proposons dans cette réflexion méthodologique d'examiner l'apport du système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire au secondaire. Nous cherchons principalement à savoir dans quelle mesure l'application de ce(s) modèle(s) favorise ou non l'apprentissage de la grammaire du français, et si cet apprentissage améliore celui du français langue étrangère.

Pour cela nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est la place de la grammaire dans les manuels scolaires et les nouveaux programmes (instructions officielles) ?
2. Quelles sont les théories grammaticales proposées par la réforme scolaire ?
3. Est-ce que les théories grammaticales de référence apportent une contribution importante à l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère ?
4. Comment s'enseigne la grammaire aujourd'hui dans nos classes (entre instructions officielles et pratiques effectives) ?

5. Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes ?
6. Quelle est la place effective de la grammaire dans la classe de langue ?
7. Par l'application des modèles proposés par les nouveaux programmes, arrive-t-on à atteindre les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français ?

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

Adopter un point de vue méthodologique pour étudier les pratiques grammaticales implique qu'on distingue trois niveaux d'analyse :

- 1- La grammaire pédagogique, c'est-à-dire ce qui est dans le cadre institutionnel est présumé étudié et appris. Ce niveau concerne les programmes et les manuels scolaires dans lesquels les pratiques grammaticales sont recommandées.
- 2- Ensuite la présentation du système grammatical de référence, c'est-à-dire les fondements théoriques qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire.
- 3- Enfin la grammaire telle qu'on l'enseigne en classe de langue. Ce niveau d'analyse concerne la mise en œuvre des pratiques grammaticales dans la classe, par un enseignant et pour des élèves, dans un contexte particulier.

Dans cette perspective et en prenant en compte ce que nous avons développé précédemment, nous proposons les hypothèses suivantes :

- 1) En classe de français, les enseignants accordent une place importante aux contenus grammaticaux.
- 2) Ils proposent diverses démarches pour le traitement de la grammaire et utilisent une terminologie grammaticale traditionnelle.
- 3) La grammaire de l'énonciation telle que développée dans les théories énonciatives n'est pas ou peu utilisée par les enseignants en classe de français.
- 4) Les enseignants intègrent des notions issues des théories de l'énonciation mais continuent à faire de la grammaire traditionnelle.
- 5) Les difficultés de mise en œuvre des programmes sont essentiellement dues aux notions grammaticales étudiées.

Nous verrons ce qu'il en est réellement au cours de notre recherche.

3- Organisation de la thèse et méthodologie

En terme de contenu, notre travail s'organisera en deux grandes parties :

Au niveau de la première partie, un premier chapitre sera consacré à la réforme du système éducatif algérien et les changements apportés à l'enseignement du français. Au niveau du deuxième chapitre, nous aborderons le cadre théorique, nous recenserons les écrits relatifs à trois domaines : le concept d'enseignement de la grammaire ; le traitement de la grammaire en classe de langue ; la place de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes. Nous nous intéresserons également au niveau de ce chapitre au retour de la grammaire en classe de langue ainsi qu'aux pratiques

et exercices grammaticaux, nous présenterons enfin la définition de la grammaire retenue au niveau de cette recherche.

Le troisième chapitre porte essentiellement sur le cadre institutionnel, nous présenterons les objectifs et les finalités de l'enseignement du français au secondaire ainsi que les choix théoriques ce qui nous permettra de faire le point sur les attentes institutionnelles et de dégager par-là les soubassements théoriques de l'enseignement de la grammaire. Au niveau du quatrième chapitre nous procéderons à une présentation théorique du modèle linguistique dégagé, nous nous proposons de mettre en évidence ses caractéristiques fondamentales pour ensuite faire une présentation théorique de sa problématique, il s'agira essentiellement de présenter les origines de la théorie, de circonscrire le domaine d'application, d'examiner les instruments d'analyse. Cette partie de notre travail nous permettra de répondre aux questions de recherche qui portent sur les théories grammaticales proposées par la réforme scolaire et la contribution de celles-ci dans l'enseignement/apprentissage du FLE (les questions 1, 2, 3 : la place de la grammaire dans les programmes, la contribution des théories grammaticales dans l'enseignement du français).

La deuxième partie de notre travail est centrée essentiellement sur l'analyse de nos corpus, elle comporte trois chapitres : nous procéderons au niveau du premier chapitre à l'analyse des manuels scolaires et des programmes, l'analyse se fera à l'aide d'une grille élaborée à cet effet, nous chercherons principalement à dégager : les objectifs assignés à chaque leçon de grammaire, le type d'enseignement réservé à la grammaire et les exercices proposés. Cette partie nous permettra de répondre à la première question de recherche (la place de la grammaire dans les manuels scolaires et dans les nouveaux programmes).

Au niveau des chapitres 2 et 3 nous relierons l'information scientifique aux données concrètes de la classe de français afin de répondre à nos questions de recherche (les questions 4, 5, 6 : Comment s'enseigne la grammaire dans nos classes ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes ? Quelle est la place de la grammaire dans la classe de langue ?) En effet, la présente étude est née du constat qu'il y a actuellement un intérêt renouvelé pour l'enseignement grammatical en langues étrangères.

On ne saurait cependant proposer efficacement des types d'interventions précises sans avoir un portrait récent de la classe de FLE, c'est-à-dire connaître ce qui s'y fait en ce qui concerne la grammaire et avoir l'opinion sur le sujet des principaux intéressés, soit les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, et en considérant la réforme récente de l'école algérienne, il nous est paru essentiel, comme point d'appui à notre recherche sur l'enseignement de la grammaire, de connaître les pratiques d'enseignement grammatical adoptées par les enseignants. Pour ce faire, nous allons mener une étude comportant des observations sur le terrain et un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire.

Notre recherche comporte donc deux phases l'une descriptive, l'autre interprétative : descriptive parce que nous allons observer et décrire les séances auxquelles nous allons assister ainsi que les réponses des enseignants. Interprétative parce que nous allons examiner, analyser et interpréter les données recueillies. Notre étude comporte donc deux niveaux. Le premier niveau se limite à la description des données le deuxième a pour but de les interpréter en examinant les facteurs qui les motivent. Autrement dit, nous nous sommes intéressée non seulement au comment du phénomène mais aussi au pourquoi en cherchant des liens possibles avec d'autres données recueillies.

Le premier volet de cette étude, consiste en un questionnaire donné à remplir aux enseignants. Nos 30 participants proviennent de la ville de Constantine. L'analyse des questionnaires s'oriente, dans trois directions :

1. la place de la grammaire en classe de français, cette partie vise à cerner, par les enseignants la place qu'occupe l'enseignement grammatical au lycée.
2. les théories et les méthodes utilisées, cette partie vise à identifier les soubassements théoriques qui président à l'enseignement de la grammaire ainsi que la terminologie grammaticale en usage dans les classes.
3. Enfin, les causes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes et des causes probables de ces difficultés.

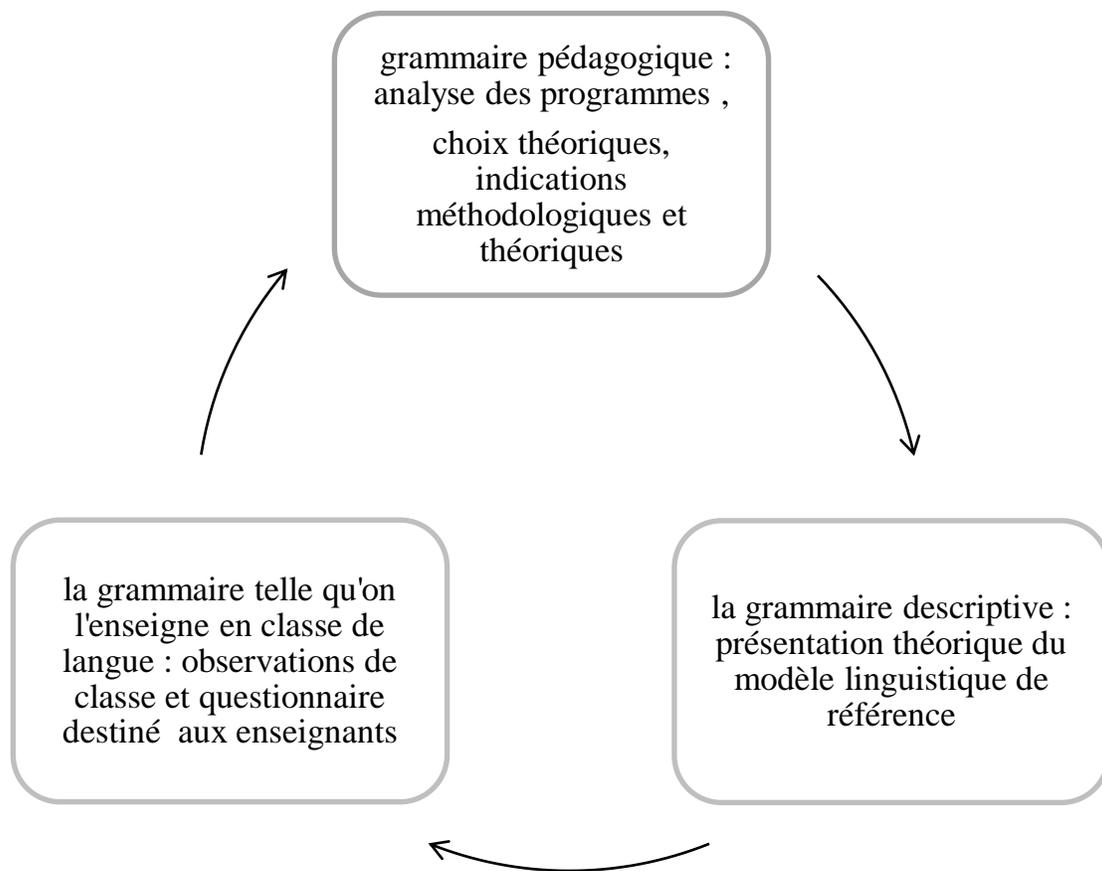
Le second volet consiste en l'observation continue des pratiques d'enseignement grammatical utilisées par les enseignants dans leurs classes, l'analyse des observations effectuées avec deux enseignantes du secondaire se fera au moyen d'une grille réalisée à cet effet, il s'agit d'une étude de cas (méthode qualitative). Cette stratégie de recherche permet une analyse approfondie du phénomène étudié dans son contexte réel, elle vise, dans des contextes particuliers, à répondre aux questions « comment » et « pourquoi » à partir d'exemples concrets choisis de manière judicieuse en fonction des objectifs de la recherche. À ce niveau nous procéderons à un examen critique des pratiques didactiques de la grammaire au secondaire afin de distinguer d'une part :

- Les différents types de connaissance grammaticale que met en jeu la classe de langue,
- La démarche et la terminologie utilisées pour la présentation de la grammaire,
- Les techniques d'enseignement grammatical et les exercices grammaticaux,
- Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire.

Cette partie de notre travail nous permettra d'apporter un éclairage sur les questions 4, 5 et 6 : l'enseignement de la grammaire dans nos classes, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des programmes, la place de la grammaire dans la classe de langue. Donc nous aurons recours à deux types d'instruments de recueil d'information afin

d'obtenir nos données, à savoir le questionnaire et l'observation de classe. Ces deux instruments choisis permettront d'établir une communication de plus en plus directe et interactive et un accès à l'information de plus en plus large dans le temps et dans l'espace en comparaison avec d'autres méthodes de recherche. Nous décrirons dans une première section les méthodes utilisées pour effectuer notre recherche. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de nos participants et le contexte d'enseignement ciblé. Nous décrirons aussi les instruments que nous avons conçus afin de collecter les données et nous présenterons le déroulement de l'étude, pour aborder finalement l'analyse et le traitement des données.

Une conclusion générale visera en dernier lieu à résumer l'étude et ses résultats. Nous préciserons aussi certaines limites, suggérerons quelques recommandations, et offrirons quelques pistes pour la recherche future. Enfin nous proposons la représentation schématique suivante pour résumer la démarche méthodologique qui sera suivie pour la réalisation de notre travail de recherche :



La première partie : le cadrage théorique

Chapitre 1: Pourquoi une réforme de l'école algérienne ?

- **La réforme scolaire**
- **Les nouvelles prescriptions pour l'enseignement du français**

Chapitre 1 : Pourquoi une réforme de l'école algérienne ?

Au niveau de cette partie de notre travail nous aborderons la réforme du système éducatif algérien engagée à partir des années 2000. La visée principale de ce processus de rénovation est l'adaptation et la modernisation des programmes et des pratiques d'enseignement. Cependant nous avons remarqué que cette réforme, tout en proposant des aménagements linguistiques, ne remet pas en cause, pour l'essentiel, la politique linguistique du pays ainsi que le rôle et le statut des langues dans le système scolaire. Dans la section suivante, nous nous intéresserons également aux changements apportés à l'enseignement du français à la lumière de la réforme.

1. La réforme scolaire

Selon Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO :

« La réforme du système éducatif lancée en juillet 2002 en Algérie est une réponse à une période de transformation rapide que connaît le pays depuis une quinzaine d'années aux niveaux politique, économique et social. Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique ». (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, La Refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation : 2005).

En effet, la réforme du système éducatif algérien a été engagée dans un contexte qui se caractérise par un ensemble de facteurs internes et externes. Nous pouvons citer pour la première classe des changements politico-économiques comme l'apparition du pluralisme politique, l'intégration du concept de démocratie par le système éducatif, l'instauration de l'économie de marché. Pour la deuxième classe de facteurs, on peut mentionner la mondialisation de l'économie, le développement des moyens d'information et de communication à grande échelle. (Roegiers, 2006 : 7).

Nous pensons que l'ensemble de ces facteurs constitue de nouveaux enjeux dans le processus de développement du système éducatif, les implications des mutations institutionnelles, sociales et culturelles sur l'école sont évidentes.

En effet, une réforme répond à des nécessités d'évolutions de la société, cependant elle ne se fait pas en un jour, parce qu'il faut que les acteurs (les inspecteurs, les enseignants, les directeurs) s'approprient la réforme. On considère généralement qu'il y a trois étapes principales pour que ces acteurs rendent ce changement effectif dans l'école :

-La première étape est celle de la sensibilisation et de l'information (est-ce qu'on accepte d'entendre parler d'une autre manière de faire).

-La deuxième étape est celle du changement de représentation (est-ce qu'on fait évoluer notre manière de penser) c'est le rôle principal de la formation. Dans le cadre d'une réforme ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'on peut véritablement parler d'adhésion) ;

-La troisième étape est celle du changement effectif des pratiques : est-ce qu'on adapte nos pratiques de classe en conséquence (Roegiers, 2006 : 11-12).

2. Les nouvelles prescriptions pour l'enseignement du français ?

De 1962, date de l'indépendance de l'Algérie, à 2000, date de la deuxième réforme éducative du pays, l'histoire de la langue française en Algérie est des plus mouvementées.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie s'engage dans une politique d'arabisation aboutissant à des échecs successifs. Nous remarquons que depuis la fin des années 90, l'échec de cette politique linguistique devient patent. Ses symptômes sont, entre autres, la baisse de la compétence des apprenants tous niveaux confondus, l'inexistence de filières professionnelles et techniques etc. Il fallait donc réagir.

En mai 2000, le président de la république a mis en place une commission nationale chargée de la réforme du système éducatif du pays. Cette commission s'est assignée une série de défis à relever et que nous pouvons résumer en quatre points essentiels : la refonte totale du système éducatif, la réévaluation de la pédagogie, la qualification de l'encadrement et enfin l'amélioration de l'enseignement supérieur. Cette commission sera composée de quelque 160 membres, tous en rapport avec le monde et la problématique éducatifs (chercheurs, professeurs, inspecteurs académiques, psychologues, linguistes, enseignants etc.). Pour mesurer l'ampleur des changements apportés par la réforme scolaire à l'enseignement du français, nous considérons qu'il est important d'examiner la discipline dans la dynamique globale qui anime l'ensemble du système scolaire algérien.

La première étape de cette réforme est la mise en place d'une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) dont la mission portait sur l'ensemble du système éducatif (organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, les relations avec l'université et le monde de travail, l'intégration à l'environnement économique social et culturel, etc.). Les recommandations de la CNRSE sont directement communiquées à la Commission nationale des programmes (CNP) elle-même formée de Groupes spécialisés de disciplines (GSD) dont la mission est de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires. (Ferhani, 2006 : 1).

Nous pouvons donner l'exemple de la commission nationale des programmes des langues arabe, française, anglaise et tamazight, qui propose à partir de la rentrée scolaire 2004-2005 les nouveaux programmes pour le secondaire des quatre matières, les programmes de français pour le secondaire feront l'objet d'une analyse détaillée au niveau des parties suivantes.

Il a fallu plus de deux ans et demi pour que cette commission achève ses travaux et propose ses premières mesures à la rentrée scolaire de 2003. Elle continuera à travailler jusqu'en 2007, date à laquelle toute la réorganisation du système éducatif aura été réalisée. Entre temps, la réforme devait se faire en coexistant avec l'ancien système, il faut souligner que c'est la première fois que les pouvoirs publics s'en remettent au corps enseignant pour confectionner des référentiels et des programmes et ce à travers la commission nationale des programmes qui a eu à rompre avec l'ancienne vision, en plaçant désormais l'apprenant au centre des apprentissages. C'est ainsi donc qu'à la rentrée 2003, de nouveaux programmes et de nouveaux manuels accompagnés de guides pour l'enseignant sont alors introduits.

Pour les nouveautés concernant la langue française, il fallait attendre la rentrée suivante 2004/2005. Nous constatons qu'elle réalise un léger retour en ce sens qu'elle est désormais enseignée à partir de la troisième année de l'enseignement primaire, alors qu'auparavant son apprentissage ne commençait qu'en 4^{ème} année. Par ailleurs de nouveaux manuels et programmes sont mis à la disposition des élèves et des professeurs.

Malgré l'arabisation croissante depuis l'indépendance et malgré les différentes mesures visant la réduction du rôle et de la place de la langue française en Algérie, nous constatons aujourd'hui non seulement que la réalité socio-linguistique du pays montre un attachement certain de la population à la langue française mais que celle-ci demeure présente dans le système éducatif algérien et le traverse depuis le primaire jusqu'à l'université. Il est vrai que tous les discours officiels aussi bien que la charte de 1976 ont toujours prôné « l'indispensable ouverture » :

« [...] le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples. Tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant [...] la connaissance des langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les

sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde » (la charte nationale, 1976).

Mais il est vrai que le flou terminologique qui a toujours accompagné la langue française (langue étrangère, langue seconde) révèle toute la difficulté à cerner son statut. La commission pour la réforme du système éducatif, a fait des recommandations audacieuses en ce qui concerne l'emploi de la langue française dans l'enseignement des matières scientifiques. Cependant, la commission s'est heurtée à de fortes résistances. Son rapport n'a pas été rendu public mais il s'est avéré qu'une partie importante de ses travaux a été dominée par le conflit entre partisans et adversaires du français dans le cadre d'une rénovation de la pédagogie et d'une modernisation de la structure d'enseignement.

2.1. La mise en valeur des langues étrangères :

La mise en valeur des langues étrangères constitue une rupture marquée avec le système éducatif précédent et se justifie par une volonté d'ouverture :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières de secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force » (Palais des nations, Alger, samedi 13 mai 2000, cité par Ferhani, 2006 : 2).

Avant la réforme les langues étrangères étaient considérées comme secondaires par rapport aux autres matières. Nous pouvons citer l'exemple du français qui ne fut rétabli aux épreuves du baccalauréat qu'en 1992 pour les séries sciences et sciences exactes, alors qu'à l'université de nombreuses filières scientifiques et techniques dispensent leur enseignement en langue française.

Avec la réforme scolaire nous constatons que l'enseignement de la langue française a été avancé d'une année, c'est-à-dire à partir de la troisième année primaire. Aujourd'hui le français est donc enseigné plus qu'auparavant, mais ce qui compte le plus, selon nous, n'est pas tant le volume horaire mais plutôt la qualité et la performance des démarches et des méthodes :

« À l'issue de la réforme [...] un élève de terminale série Lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1456 heures de français contre 1176 heures auparavant. Ce gain de 280 heures supplémentaires peut être différemment apprécié. De fait certains le trouvent insuffisant et d'autres excessif. Vain débat, à notre sens si l'on considère que le volume horaire n'exprime ni la part la plus importante, ni surtout la plus décisive d'un enseignement. » (Ferhani, 2006 : 4)

Nous pouvons donc affirmer que la réforme scolaire met l'accent sur l'enseignement précoce des langues étrangères à savoir le français à partir de la troisième année primaire mais aussi l'anglais à partir de la première année du collège. La réforme du système éducatif a revalorisé l'enseignement des langues étrangères :

« Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde de travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité » (Programmes de 1^{ère} A.S : 24).

Nous pouvons dire enfin que la langue française a bénéficié d'un renouveau grâce à la réforme scolaire.

2.2. Quels changements pour l'enseignement du français :

Pour l'enseignement du français les changements se traduisent par de nouvelles implications sur le plan pédagogique et didactique :

-la réhabilitation de l'oral, en effet, les nouvelles prescriptions se traduisent par une égalité en volume et en activités de l'oral et de l'écrit et permettent d'exposer l'apprenant à des documents audio-visuels :

«L'emploi des documents audio-visuels est recommandé : écoute d'enregistrement de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques » (Programmes de 1^{ère} A.S : 48).

Nous pouvons également citer l'exemple des objectifs et des compétences à installer en première année secondaire et qui donnent une importance considérable à l'oral :

«Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication, interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous forme de résumés, produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations... » (Programmes de 1^{ère} A.S : 27).

-La pédagogie différenciée, en effet, les nouveaux programmes encouragent la mise en place d'une pédagogie différenciée et l'emploi des méthodes s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation, la relation enseignant-enseigné coexiste désormais avec des interactions du type enseignés-enseignants et enseignés-enseignés :

« L'enseignant- formateur accepte : de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants; de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens; d'agir comme un médiateur et non comme dispenseur de savoirs d'une manière unidirectionnelle. » (Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, ONPS : 9).

Ainsi pour la conception et la réalisation du projet, l'enseignant décidera, en fonction des besoins des apprenants, de la progression à suivre, des méthodes et des stratégies à utilisés, de la nature des activités, des exercices et des supports.

-L'évaluation formative : tout en conservant les évaluations diagnostique et sommative, la réforme donne plus l'importance à l'évaluation formative qui :

« Gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. »

(Programmes de 1^{ère} A.S : 47).

Avec la réforme scolaire, l'évaluation formative prend donc une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage.

-l'introduction des technologies de l'information et de la communication éducatives qui permettent de mettre à la disposition des élèves et des professeurs des supports et des situations pédagogiques adaptés aux besoins de la classe.

Enfin nous pouvons dire que la réforme du système éducatif s'est traduite par un ensemble de mesures et de dispositions destinées à apporter un nouveau souffle à l'école algérienne. Une partie importante de la réforme porte sur l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement sur l'enseignement de la langue française : son enseignement est introduit à partir de la troisième année primaire, le volume horaire qui lui est imparti a été revu, des nouveaux programmes manuels scolaires ont vu le jour.

Après cette présentation des différents changements apportés à l'enseignement du français à la lumière de la réforme, nous abordons dans le chapitre suivant le cadre théorique où nous nous intéresserons essentiellement au concept d'enseignement de la grammaire, à la place de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire dans quelques

méthodes marquantes, au traitement de la grammaire en classe de langue, ainsi qu'aux pratiques grammaticales et aux exercices grammaticaux.

Chapitre 2 :

Le cadre théorique

- **le concept d'enseignement de la grammaire**
- **Traitement de la grammaire en classe de langue**
- **La didactique de la grammaire en langue étrangère : les méthodes précédentes**
- **Conclusion**

Chapitre 2 : le cadre théorique

Au niveau de cette partie de notre travail, nous recenserons des écrits relatifs aux domaines étudiés dans cette recherche : le concept d'enseignement de la grammaire ; la place de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes ; le traitement de la grammaire en classe de langue. Nous nous intéresserons également au niveau de ce chapitre au retour de la grammaire en classe de langue ainsi qu'aux pratiques grammaticales et aux exercices grammaticaux, nous présenterons enfin la définition de la grammaire retenue au niveau de cette recherche.

1. Le concept d'enseignement de la grammaire

Une composante importante de la classe de français langue étrangère est examinée dans cette recherche : la grammaire. Une définition opérationnelle s'impose de cette notion. Nous proposons d'abord dans une tentative de clarification sémantique de revenir sur le sens même du mot grammaire, pour cela nous recenserons des définitions données par différents auteurs pour faire part ensuite de la définition retenue dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, nous considérons que les polémiques nombreuses et récurrentes au sujet de l'enseignement de cette discipline résultent en grande partie du manque de clarté, des confusions qu'entraîne la polysémie de ce terme. On notera que l'ambiguïté attachée à cette dénomination lui est spécifique, les autres disciplines se prêtant moins à une telle confusion ; des termes comme « mathématiques », « biologie », par exemple renvoient en effet plus clairement dans différents domaines, à des analyses scientifiques alors que la grammaire désigne à la fois l'objet d'étude et l'étude elle-même de cet objet.

De plus nous considérons que l'importance majeure qu'il y a à disposer de concepts propres dans le domaine de la didactique est de connaître par eux les caractéristiques constantes des situations d'enseignement/apprentissage ou de disposer d'outils spécifiques et opératoires pour aborder l'apprentissage ou l'enseignement proprement dits. Un concept peut être défini comme un principe d'organisation des

connaissances, une abstraction qui permet au chercheur l'objectivation des faits et leur classement. Comme tous les concepts, le concept de grammaire comprend un nom ou étiquette, une définition qu'on peut obtenir par l'addition de tous ses caractères propres, et des applications à tous les objets qu'il peut désigner. Par contre-coup, le concept permet au chercheur de se dégager des éléments non essentiels à qui une appréhension incorrecte entraîne parfois de prendre une importance disproportionnée. Pour toutes ces raisons, nous pensons que l'étape de la conceptualisation est centrale dans l'activité scientifique.

Définir l'enseignement de la grammaire implique donc une clarification de ce qu'est la grammaire, en effet, l'une des principales difficultés que pose le terme de grammaire est qu'il se prête à une importante polysémie. Nous verrons ci-dessous les différents sens associés à ce terme selon les perspectives et les disciplines.

1.1. Acceptions du terme «grammaire»

L'une des principales difficultés que pose la notion même de grammaire est qu'elle se prête à une importante polysémie. Faisons à présent un détour par l'histoire afin d'examiner les mots grecs et latins à l'origine du mot français « grammaire », respectivement *grammatica* et *grammatikê* (Combettes : 2006 : 42).

L'évolution phonétique du terme a conduit à une terminaison « aire », qui conduit de manière plus ou moins inconsciente à rapprocher le terme « grammaire » de « dictionnaire » ou « annuaire », dans lesquels le suffixe désigne des recueils et des instruments. Cette superposition ouvre sans doute la voie à certaines des ambiguïtés que nous allons évoquer un peu plus bas. Dans son sens étymologique, la grammaire est l'art d'écrire (Lyons : 1968), puisque pour les Grecs, cette discipline était associée au langage écrit. Actuellement, le terme « grammaire » possède plusieurs sens, certains auteurs considèrent que « la grammaire » n'existe pas, il existe « des grammaires » qui constituent des points de vue différents et parfois complémentaires sur un objet dont le champ d'étude

n'est pas toujours le même (Germain et Séguin : 1998), on doit, en effet, admettre la coexistence de plusieurs grammaires :

« On le sait maintenant il n'existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet, et non l'inverse. » (Charaudeau, 1992 : 3).

L'opposition singulier/pluriel nous permet donc de faire une distinction fondamentale entre grammaire et grammaires :

« la grammaire ne saurait se présenter sous la forme d'un modèle unique : elle fait l'objet d'approches, de conceptions, de points de vue nécessairement variés qui se manifestent et se regroupent sous la forme de tendances elles-mêmes donnent lieu à une multiplicité de discours à intention didactique qui occupent le terrain de l'exploitation pédagogique » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1999 : 299).

Selon le Dictionnaire de Didactique des Langues *« ce mot courant [grammaire] est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues »* (Galisson & Coste, 1976: 253). Dans le dictionnaire de linguistique et de sciences du langage, les auteurs considèrent que : *« le terme grammaire a plusieurs acceptions selon les théories linguistiques »* (Dubois et al, 1991 : 226). La même affirmation est toujours d'actualité chez J.P. Cuq qui déclare en 2003 :

« aucun consensus ne se dégage aujourd'hui à propos de la délimitation du concept de grammaire, qui pourrait englober encore d'autres domaines, comme le montre le terme de grammaire de l'interaction utilisé dans certaines approches pragmatico-énonciatives » (2003 : 118)

Et même chez Defays en 2010, qui parle de *« toutes les réponses que l'on a pu donner et donne, explicitement ou non »*, à la question *« qu'est-ce que la grammaire ? »* (Defays, 2010 : 20).

Il est donc nécessaire, avant de s'interroger sur une didactique de la grammaire, de revenir sur les définitions qui sont données du terme grammaire, et de poser celles que nous retiendrons. Nous allons présenter quelques acceptions du terme « grammaire », selon un point de vue linguistique d'une part, et selon un point de vue didactique de l'autre.

1.1.1. Le terme grammaire selon les linguistes :

D'un point de vue linguistique, les acceptions du terme « grammaire » sont assez nombreuses. Pour certains linguistes, tels que Besse (1976) Dubois (1991) Johnson & Johnson (1998) la « grammaire » peut être considérée comme le synonyme de morphologie et syntaxe :

« la grammaire se charge, en principe, de décrire les moyens dont dispose la langue pour combiner ces unités afin d'obtenir des segments d'ordre supérieur, à savoir les phrases, et ce en rendant compte des variations que les mots en question sont amenés à subir au cours de ce processus de combinaison : on aura reconnu là la distinction classique entre les deux parties de la grammaire que sont la syntaxe et la morphologie » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1999 : 298).

Pour d'autres, la grammaire correspond à une description des règles qui déterminent le fonctionnement des morphèmes dans une phrase, on la considère comme synonyme de syntaxe : *« la grammaire est la description des morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions, etc.) [...] la grammaire se confond alors avec la syntaxe » (Dubois et al., 1991 : 226), la description de la langue se fait d'un point de vue normatif on parlera dans ce cas de faute de grammaire, on dira d'un élève qu'il ne maîtrise pas la grammaire en voulant dire que les règles de grammaire ne sont pas respectées par rapport à ce qu'on appelle d'habitude le « bon usage ».*

Une autre acception du terme renvoie à la description des principes d'organisation de la langue, il est en effet habituel de désigner par le terme de grammaire le système

même de la langue (Besse, 1976), en ce sens toute langue même non décrite possède une grammaire : la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique :

« la grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire les principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes, une lexicologie (étude du lexique) et une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons). » (Dubois et al., 1991 : 226).

Le terme « grammaire » renvoie également à ce que les gens devraient ou ne devraient pas dire ou écrire (Besse, 1976; Dubois., 1991; Johnson & Johnson, 1998).

Chomsky, enfin, a introduit en 1965, une nouvelle acception du mot « grammaire »: il s'agit d'une connaissance tacite qui permet au locuteur qui la possède de comprendre et de produire les phrases d'une langue donnée, en d'autres termes tout locuteur met en œuvre dans ses échanges langagiers, un savoir qui ne peut se concevoir que comme la connaissance implicite de mécanismes très généraux que l'on caractérise aujourd'hui par la notion de compétence linguistique, souvent interprétée dans le sens de « grammaire intériorisée », la grammaire interne peut être considérée comme un mécanisme qui permet au locuteur de produire et de comprendre des énoncés de porter des jugements d'acceptabilité et de grammaticalité sur les phrases, l'étude de cette grammaire individuelle ou interne nous permet d'atteindre la grammaire de la langue, superposition quelque peu abstraite de diverses grammaires intériorisées des locuteurs (Besse, 1976; Dubois, 1991; Johnson et Johnson, 1998). Dans cette perspective l'objet de toute grammaire :

« devrait correspondre à une entreprise visant à décrire, systématiser, codifier, l'ensemble des mécanismes constitutifs de ce savoir intériorisé et idéalisé. » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1999 : 299).

Besse et Porquier (1984), au premier chapitre de leur ouvrage *Grammaires et didactique des langues*, donnent trois acceptions du terme grammaire. Pour eux grammaire renvoie à :

1. La « grammaire intériorisée » c'est un phénomène humain, d'ordre bio- génétique et psycho-social :

« Cette conception est proche de ce que Chomsky nomme compétence. Cette grammaire parce que intériorisée n'est pas observable directement, mais uniquement à travers ses manifestations externes : productions verbales (orales ou écrites) des sujets qui sont réputés en avoir la compétence, jugements de grammaticalité et d'acceptabilité que ceux-ci peuvent porter intuitivement sur la bonne formation et l'adéquation contextuelle de ces productions » (Besse, 1986).

2. Des « descriptions et simulations grammaticales » : c'est un savoir, une connaissance explicite, qui comprend des descriptions, c'est-à-dire les « *résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories* »(Besse et Porquier, 1984 : 16), et des simulations, c'est-à-dire « *la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée* » (Besse et Porquier, 1984 : 16). Et ils ajoutent :

« contrairement à l'acquisition d'une grammaire intériorisée, la connaissance d'une description ou d'une simulation grammaticale résulte toujours d'un apprentissage scolaire ou institutionnel, et ne constitue une véritable acquisition que chez certains sujets dont la profession concerne directement le langage » (Besse et Porquier, 1984 : 17).

3. Des modèles métalinguistiques : ce sont des théories au moyen desquelles les linguistes tentent de rendre compte de la manière la plus systématique possible de « *la grammaire intériorisée commune à un sous-ensemble de sujets parlant une langue* ». (Besse et Porquier, 1984 : 22).

Les acceptions dégagées par Besse et Porquier semblent se stabiliser puisque Cuq, dans son Dictionnaire de didactique de 2003 distingue quatre acceptions, qui correspondent plus ou moins aux trois acceptions données par Besse et Porquier, en y ajoutant un quatrième emploi du terme :

« sans prétendre à l'exhaustivité, on distinguera les acceptions suivantes. 1. Un principe d'organisation propre une langue intériorisée par les usagers de cette langue [...] 2. Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement [...] 3. Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. [...] 4. Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » (2003 : 117).

Il est à noter, que les manuels scolaires et la description de la langue, et l'activité pédagogique sont également désignés sous le terme de grammaire (les activités de grammaire, le cours de grammaire, le livre ou le manuel de grammaire, recueils, essais).

Il est évident que la polysémie du terme ne facilite pas la réflexion sur le choix d'une méthode et sur la définition des objectifs d'enseignement. Ces ambiguïtés relatives au terme grammaire, devraient, sans doute, être prises en compte lorsqu'il s'agit de didactique. Les différentes acceptions ont été le point de départ de plusieurs autres définitions du terme grammaire, données par les didacticiens. Nous en recenserons quelques-unes.

1.1.2. Le terme grammaire selon les didacticiens

Dans une perspective didactique, on associe le terme «grammaire» au processus d'enseignement-apprentissage. Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce domaine proposent des définitions de cet objet d'enseignement en mettant l'accent d'une part sur son contenu,

et d'autre part, sur la façon dont celui-ci se produit en classe. Nous avons recensé quelques définitions issues de cette perspective.

1.1.3. L'enseignement de la grammaire en classe

La définition de l'enseignement de la grammaire proposée par Germain et Séguin est celle qui retiendra le plus notre attention, les deux auteurs considèrent que l'enseignement de la grammaire serait le fruit de l'interaction entre enseignant et apprenants. Voici leur définition :

« L'enseignement de la grammaire fait donc référence à la grammaire telle qu'elle se constitue en salle de classe dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, au processus d'interaction entre enseignant et apprenants en salle de classe à propos des questions d'ordre grammatical, ou encore, au langage utilisé par l'enseignant au moment d'enseigner la grammaire, ainsi qu'aux techniques proprement dites d'enseignement de la grammaire et aux types d'exercices ou activités grammaticales proposées par l'enseignant » (1998 : 55).

Nous abordons dans les sections suivantes le contenu visé par différentes définitions de l'enseignement de la grammaire et la définition opérationnelle retenue dans le cadre de cette recherche, nous reviendrons également sur le retour de la grammaire et les pratiques grammaticales dans les classes de français langue étrangère.

1.1.4. Le contenu visé lors de l'enseignement de la grammaire

Le contenu ciblé lors de l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessairement le même, dans les définitions recensées le contenu grammatical est centrés soit sur la morphologie et la syntaxe, soit sur la syntaxe, la morphologie et la sémantique, soit sur les règles d'usage et les règles d'emploi de la langue.

Pour les définitions centrées sur la morphologie et la syntaxe, enseigner la grammaire porte essentiellement sur l'ordre des mots dans la phrase et la structure interne

des mots, puisque le terme « grammaire » renvoie aux connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue (Germain et Séguin, 1998). Certains auteurs, tel que Celce-Murcia (1991), se basent encore sur la définition qui restreint la grammaire aux connaissances morphosyntaxiques, l'enseignement de la grammaire est défini comme étant celui qui porte sur « [...] *les flexions morphologiques, les mots de fonction et l'ordre syntaxique* » (1991 : 459).

Dubois (1991 : 226), de son côté, limite l'enseignement de la grammaire à la description des morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions) en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes et adverbes de manière). Borg (1999), dans la perspective de la didactique des langues, définit également l'enseignement de la grammaire comme étant celui qui vise à développer, chez les apprenants, une compétence morphosyntaxique d'une langue (1999 : 10).

Dans ses travaux linguistiques, Chomsky propose une définition centrée sur la syntaxe, la phonologie et la sémantique (1957, 1965), il met en évidence l'existence d'une composante centrale dans la grammaire, la syntaxe, et deux composantes périphériques, la phonologie et la sémantique. La morphologie est traitée à l'intérieur de la composante syntaxique. Selon cette conception, la grammaire réunit la syntaxe, la phonologie et la sémantique (Germain et Séguin, 1998). L'enseignement de la grammaire, selon les pédagogues d'orientation chomskyenne doit viser tous ces aspects.

En didactique des langues, Canale et Swain (1980) définissent la compétence communicative comme étant le résultat de quatre compétences : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. Selon ces auteurs, la composante grammaticale comporte la connaissance du vocabulaire, des règles de formation des mots, de l'orthographe et de la construction de phrases. Selon les pédagogues d'orientation communicative l'enseignement de la grammaire doit porter sur tous les aspects ci-dessus mentionnés.

Certains auteurs œuvrant dans le domaine de la didactique des langues incluent dans le terme « grammaire », en plus de la morphologie et de la syntaxe, une troisième composante qu'est la phonologie. Tel est le cas de Stem (1996) qui considère que la grammaire concerne « [...] *principalement les règles systémiques de la langue, soit les règles de prononciation et de construction des phrases (phonologie et morphosyntaxe)* ». Dans la même perspective, Huljstin (1995) considère que, l'enseignement explicite de la grammaire doit englober deux types de règles, les règles de morphophonologie lexicale, nommées aussi « règles lexicales » et, les règles « non lexicales », soit celles qui concernent l'ordre des mots dans la phrase.

Enfin nous avons recensé des définitions centrées sur les règles d'usage et d'emploi de la langue. L'enseignement de la grammaire selon cette conception porte, non seulement sur la morphologie et la syntaxe, soit les règles d'emploi de la langue, mais aussi sur les conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de communication, soit les règles d'usage (Germain et Séguin, 1998). Trévisé (1993) adhère, elle aussi, à cette conception élargie de la grammaire :

« Enseigner la grammaire est une expression dont les deux termes doivent être explicités avant de tenter d'en justifier le but : une théorie des opérations énonciatives, par exemple, ne dissocie pas syntaxe et sémantique, elle prend en compte la négociation du sens et les ajustements syntaxiques nécessaires dans la compréhension et la production. Elle rend compte du fait que les valeurs sémantiques de base sont filtrées par le contexte et la connaissance du monde. Elle ne peut donner lieu à un enseignement grammatical issu d'une conception appauvrie de la grammaire, limitée à des propriétés morphosyntaxiques purement formelles, d'où seraient exclus le potentiel sémantique et le fonctionnement en contexte et en situation pour des énonciateurs actifs » (1993 : 48-49).

Larsen-Freeman (1999), de son côté, précise que l'enseignement de la grammaire ne peut se limiter à la présentation des propriétés et des structures formelles, puisque

l'objectif est d'amener les élèves à communiquer en L2, c'est-à-dire être capables de produire des structures grammaticales exactes, signifiantes et appropriées.

Germain et Séguin (1998), enfin, proposent d'inclure les règles d'emploi et d'usage, ils mettent en relation enseignement de la grammaire et représentations des enseignants. Selon ces auteurs, le développement de la compétence grammaticale des apprenants est nécessaire à l'usage d'une langue. Voici leur définition :

« [...] Enseigner la grammaire signifie, entre autres activités, exposer les apprenants à un certain type de description/simulation de la L2 [...] en présumant que la connaissance d'une description/simulation pourra éventuellement conduire à la maîtrise de l'usage de la L2 - en ne perdant jamais de vue que la description/simulation n'est toujours qu'une approximation d'un usage » (1998 : 34).

L'enseignement de la grammaire pour Larsen-Freeman (1999) n'est qu'un moyen pour atteindre un objectif. Les enseignants doivent donc être conscients du contenu mais aussi à la manière d'enseigner la grammaire. En ce qui a trait au contenu, Larsen-Freeman indique que l'enseignement de la grammaire ne peut se limiter à la présentation des formes et structures utilisées, elle indique que l'enseignement de la grammaire doit permettre aux apprenants de produire des structures grammaticales correctes, signifiantes et appropriées, ils doivent être capables de communiquer de façon signifiante

En ce qui concerne l'aspect formel, l'enseignement de la grammaire doit porter sur une description des morphèmes et des mots, d'une part, et de la syntaxe, d'autre part. Il doit comporter aussi des informations sur la distribution d'une structure grammaticale, c'est-à-dire les environnements linguistiques dans lesquels elle peut être produite : dans quel type de phrases, avec quel type de verbes, etc.

Par ailleurs, enseigner le sens d'une structure grammaticale fait référence à la fois au sens lexical de certains mots ou au sens grammatical de la structure. Le sens lexical renvoie aux catégories grammaticales de certains mots : prépositions, locutions verbales, etc. Les structures grammaticales ont un sens grammatical. Par exemple, on peut expliquer le sens d'un temps verbal utilisé dans une structure, le changement de sens selon le verbe utilisé, etc. En ce qui a trait à l'emploi, enfin, l'enseignement de la grammaire peut inclure des explications sur les contextes ou les discours dans lesquels une structure donnée est appropriée.

Toutes les acceptions et les approches recensées témoignent, à notre avis, non seulement de la polysémie du terme de grammaire mais implique aussi un élargissement qualitatif et quantitatif du concept de grammaire à la composante discursive qui comprend la cohésion des formes linguistiques et la cohérence des actes exprimés. Toutefois aucun consensus ne se dégage à l'heure actuelle à propos de la délimitation du concept de grammaire, qui pourrait englober s'autres domaines.

1.2. La définition opérationnelle retenue dans le cadre de cette recherche

Rappelons que le but de cette recherche est d'examiner les soubassements théoriques de l'enseignement de la grammaire au secondaire afin d'évaluer leur adaptation à notre public scolaire. Parmi toutes les définitions recensées nous retiendrons celle de J.P. Cuq qui donne à la grammaire la représentation suivante :

« d'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire : 1. Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. 2. Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne » (1996 : 41).

Cette définition ne s'oppose pas aux définitions précédemment citées, au contraire elle emprunte à chacune ce qui est pertinent, cette définition didactique ne concerne que les activités des acteurs de la classe.

« Du côté de l'apprenant, c'est une image plus ou moins construite suivant les étapes qu'il franchit dans son apprentissage [...] Du côté de l'enseignant, c'est une image supposée construite mais toujours susceptible d'évolution. Elle est aussi définie en termes métalinguistiques et est généralement appuyée sur une ou plusieurs théories linguistiques » (Cuq, 1996 : 41).

1.3. Retour de l'enseignement de la grammaire dans la classe de FLE

Le développement de la didactique des langues a conduit à de nombreuses interrogations concernant la place et le rôle de la grammaire en classe de langue. Il n'y a pas un consensus sur l'utilité même d'enseigner la grammaire. La fin des années 80 marque un retour de cette composante linguistique, ce retour peut s'expliquer de plusieurs manières. D'abord, la piètre qualité de la langue écrite et parlée par les élèves, a contribué à remettre en cause l'absence de l'enseignement grammatical en classe de L2, en effet, l'idée qu'on peut se passer entièrement de description grammaticale dans une classe de langue se heurte à des insuffisances de résultats en particulier à l'écrit. Certaines études révèlent que les élèves issus de ces classes communiquent avec aisance, mais que leur précision grammaticale présente d'importantes lacunes. Germain et Séguin (1998) rapportent par ailleurs que dans un contexte qui néglige l'aspect grammatical de la L2, le risque de fossilisation (persistance de formes erronées et incapacité à évoluer et à s'adapter) est plus élevé. Ensuite, de plus en plus d'études démontrent les effets positifs d'un enseignement grammatical (Lightbown et Spada, 2001; Nassaji et Swain, 2000) sur le développement d'une structure grammaticale précise de la L2, ces recherches montrent que l'intervention sur l'aspect grammatical a des répercussions positives significatives sur la précision linguistique, en effet, la construction par l'apprenant d'une représentation

métalinguistique de la langue cible contribuerait à l'acquisition et à la maîtrise de cette dernière.

Une étude menée par Ellis (2002), sur 11 recherches consacrées aux effets de l'enseignement de la grammaire sur les productions libres des apprenants de L2, montre qu'un enseignement centré sur l'aspect formel peut contribuer à l'acquisition et au développement d'une connaissance implicite de la L2.

Il faut aussi indiquer l'analyse menée par Norris et Ortega (2001) sur 49 études portant sur les effets de l'enseignement formel. Les conclusions tirées montrent d'un côté que l'enseignement explicite s'avère supérieur à l'enseignement implicite, et de l'autre côté que ses avantages sont durables. Pour de nombreuses failles sur le plan méthodologique, l'analyse est remise en question.

Defays précise que :

« On estime actuellement que les adultes dépassent rarement le niveau intermédiaire sans un tel apprentissage métalinguistique » (2003 : 255). J.P. Cuq ajoute que : « la construction par l'apprenant d'une représentation métalinguistique de la langue cible favoriserait l'acquisition de cette dernière [...] cet enseignement aurait par ailleurs une fonction éducative plus générale de prise de conscience par les apprenants des caractéristiques de leurs propre langue. » (2003 : 118).

Dans un travail de synthèse sur la question de l'utilité de l'enseignement grammatical, Ellis (2005) propose les conclusions des études recensées :

1. L'enseignement de la grammaire entraîne une plus grande précision lors de performances mesurées par des tests.
2. Cependant, il n'est pas encore prouvé que l'enseignement grammatical améliore la précision lors de productions orales spontanées.

3. L'enseignement grammatical ne permet pas à l'apprenant de contourner l'ordre naturel d'acquisition, mais il permet de le faire progresser plus rapidement.
4. Il n'est peut-être pas nécessaire d'ajuster l'enseignement grammatical au stade développemental de l'apprenant.
5. L'enseignement grammatical peut contribuer à une meilleure compréhension métalinguistique des règles de grammaire de la L2, mais il n'est pas sûr que ce type de connaissances soit utile.
6. Lorsque l'enseignement grammatical a un effet, cet effet est durable (2005 : 716)

1.4. Les pratiques grammaticales en classe de FLE

Si les recherches démontrent clairement la nécessité et l'utilité de l'enseignement grammatical pour que les apprenants atteignent un niveau élevé en L2 (Nassaji et Fotos, 2004), ce sont les « modalités d'utilisation » de la grammaire en classe de FLE qui sont l'objet de débats (Cuq et Gruca, 2002).

J.P. Cuq, dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde évoque, dans la partie consacrée à la définition de la grammaire, un certain nombre de questions portant sur la nature et les modalités d'utilisation de la grammaire :

« mais quelle doit être la nature de cet enseignement ? Doit-il être implicite ou explicite ? Faut-il adopter une démarche inductive (des exemples à la règles) une démarche déductive (de la règle aux exemples), aboutir à une formulation de la part des apprenants par des exercices de conceptualisation ? » (2003 : 118).

En effet, l'enseignement grammatical ne se limite pas à une simple présentation des règles grammaticales aux apprenants. Certains chercheurs défendent un enseignement grammatical implicite et refusent tout recours au métalangage; d'autres privilégient un enseignement grammatical explicite ayant recours à la déduction, où les règles grammaticales sont présentées dès le départ; d'autres préconisent un enseignement

grammatical explicite mais avec une démarche inductive qui vise à faire découvrir les règles par l'apprenant.

Une autre question, à laquelle le praticien peut être confronté, est soulevée par Cuq et Gruca (2002), il s'agit du moment approprié pour agir sur l'aspect grammatical de la langue, avant ou après l'apparition de l'erreur. Long (1991) propose une approche qu'il a nommée *focus on form*, selon laquelle l'enseignant peut intervenir, lors d'un échange communicatif afin de résoudre un problème survenu en attirant l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales. Cette approche a suscité beaucoup d'intérêt en didactique des L2.

Ellis (2005) propose un classement des différents modes d'enseignement de la grammaire qui peut être explicite (magistral ou centré sur la découverte où l'apprenant doit prêter attention à la forme ciblée dans le but de la comprendre) ou implicite (où l'apprenant doit déduire le fonctionnement d'une structure sans y prêter attention), il peut être structuré où l'apprenant analyse un énoncé spécialement élaboré pour attirer son attention sur la structure visée, et qui ne peut être compris que si la structure visée est traitée. L'enseignement de la grammaire peut se faire lors d'une production libre ou avec contrainte : l'enseignant peut intervenir sur l'aspect grammatical en proposant à l'apprenant de produire des phrases comportant la structure ciblée, il doit effectuer sa production dans le cadre de certaines contraintes : exercice lacunaire, transformation de phrases, etc. ou produire ses propres phrases dans un contexte donné, Ellis cite également les rétroactions correctives négatives, l'enseignant peut émettre des rétroactions en réponse aux efforts de l'apprenant pour produire la structure ciblée : l'enseignant peut présenter la forme correcte sans indiquer explicitement qu'une erreur a été commise, comme il peut indiquer clairement que l'apprenant a commis une erreur.

Ce classement montre à quel point les modalités d'enseignement grammatical sont variées. Encore une fois, les avantages d'une démarche par rapport à une autre reste très

difficile à opérationnaliser dans une étude empirique (Ellis, 2002), les bienfaits d'une démarche particulière sont difficiles à démontrer de façon isolée.

Dans cette section consacrée à la place et le rôle de la grammaire dans l'enseignement du FLE, nous avons pu constater que la question est l'objet de débats depuis bien longtemps. Il est vrai que la plupart des chercheurs considèrent actuellement que l'enseignement de la grammaire joue un rôle considérable dans l'apprentissage d'une L2, mais la façon de mener cet enseignement reste encore moins claire (Ellis, 2005). Cet enseignement ne peut pas être réduit à la simple présentation des règles grammaticales à l'apprenant car il peut prendre plusieurs formes ayant des résultats très variés sur l'apprentissage.

Si l'enseignement grammatical, a maintenant la cote en didactique des langues, il semble nécessaire de se poser des questions sur les modalités d'enseignement mais aussi sur la préparation et la formation des enseignants de langues en vue d'appliquer ces différentes modalités.

Andrews (1999) considère que les connaissances métalinguistiques de l'enseignant jouent un rôle crucial dans l'enseignement, en effet, pour enseigner la grammaire l'enseignant doit posséder certaines connaissances grammaticales et il doit apprécier l'importance d'insérer un enseignement qui porte sur l'aspect grammatical dans son cours de langue.

C'est pourquoi nous consacrerons une partie de notre questionnaire, destiné aux enseignants du secondaire, à déterminer par les enseignants la place de grammaire dans la classe de FLE ainsi que les méthodes, les théories grammaticales utilisées et la terminologie adoptée, au niveau des analyses des séances d'enseignement grammatical observées nous porterons un intérêt particulier sur les différents modes d'enseignement de la grammaire, les techniques d'enseignement des contenus grammaticaux, les exercices de grammaire et le métalangage utilisé.

1.5. Les exercices grammaticaux

Parmi les activités métalinguistiques, il en est une qui a pris une place considérable en classe de langue étrangère au point de s'imposer comme un de ses piliers c'est l'exercice grammatical. Considéré comme inhérent à toute classe de langue :

« l'exercice est une technique d'apprentissage qui traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langue quelles que soient leurs options théoriques et méthodologiques. » (Vigner, 1982 : 71)

Les exercices sont donc une activité caractéristique de l'apprentissage en cadre formel, notamment scolaire, Besse et Porquier parlent de rituel communicatif propre à la salle de classe. (Besse et Porquier, 1984 : 120).

l'exercice grammatical peut être défini comme : *« une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint, et métalinguistique marqués »* (Besse et Porquier, 1984 : 121), tâche demandée par l'enseignant aux apprenants et évalué par lui, l'exercice vise donc un point de langue précis que les élèves sont amenés à travailler sur consigne précise ou modèle de manière répétitive et fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant. Pour J.P. Cuq :

« l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. » (2003 : 94).

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à quoi servent les exercices grammaticaux ? Quel rôle jouent-ils dans l'acquisition des régularités d'une langue étrangère ? De façon générale, l'exercice comme le rappelle Vigner :

« implique l'existence d'un objectif pédagogique précis. L'activité est intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée. Elle prend la forme d'un travail méthodique sur la forme » (1984 : 14).

D'un point de vue didactique l'exercice a une double fonction qui est de parfaire un apprentissage et d'en permettre le contrôle, il vise donc à fixer ou à corriger ce qui est

en cours d'apprentissage, un exercice grammatical n'est pas destiné à introduire des éléments nouveaux mais à assurer ou à renforcer l'acquisition de ceux qui ont été déjà présentés. La typologie des exercices peut varier considérablement selon les critères adoptés pour les distinguer. J. Bastuji (1977) propose de tenir compte des paramètres suivants :

- origine des exercices (viennent-ils du manuel ou du maître) ;
- domaine linguistique traité : oral/écrit, orthographe/conjugaison/syntaxe...
- modèle métalinguistique impliqué : grammaire traditionnelle/fonctionnelle/générative
- travail demandé aux étudiants : étiquetage d'une classe ou d'une fonction, classement de phrases, exercices à trous, manipulation de phrases diverses, invention de phrases...
- exécution collective ou individuelle
- correction immédiate ou différée par l'enseignant ou par le groupe
- intégration aux autres activités scolaires
- finalités pédagogiques poursuivies : découverte de la langue, application des règles enseignées, contrôle et développement du raisonnement méthodique...

Pour J.P. Cuq les paramètres qui interviennent dans la conception et l'élaboration d'un cours sont complexes, ce qui rend toute typologie discutable :

« on peut distinguer les exercices suivant la phase de l'apprentissage dans laquelle ils s'insèrent, suivant le type de tâche qu'ils demandent, selon leur caractère guidé ou moins guidé, individuel ou collectif, ou encore [...] suivant leur nature et leurs objectifs. »
(2003 : 94).

Il propose la typologie suivante :

- les exercices de réemploi : qui visent à faire créer par les élèves de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs déjà observés et mémorisés.

-les exercices de reformulation : qui visent à faire exprimer les contenus d'un document de départ en utilisant des tournures différentes.

-les exercices de répétition : qui visent par la répétition d'un modèle l'apprentissage de structures grammaticales.

-les exercices de substitution : qui visent à faire remplacer un élément de la structure étudiée ce qui entraîne ou non une modification d'accord.

-les exercices de suppression

-exercice de transformation

-les exercices structuraux : qui visent à faire des manipulations de manière guidée et intensive des structures grammaticales. (Cuq, 2003 : 95-96)

Chaque type d'exercice peut être caractérisé en fonction des paramètres qui permettent en effet d'interroger un grand nombre d'exercice. Besse et Porquier (1984) proposent quant à eux une typologie des exercices qui oppose essentiellement quatre types d'exercice :

-les exercices de répétition liés surtout à la mémorisation et à la correction phonétique, ce type d'exercice met en jeu des données lexicales, grammaticales et parfois pragmatiques.

-les exercices à trous relèvent plutôt de l'écrit, leur principe est de proposer à l'élève un paradigme d'unités (qui peuvent être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou même des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le trou qui lui est approprié dans une suite d'exemples ou dans un discours continu, ce type d'exercice porte sur les relations et les connexions syntagmatiques que les unités entretiennent entre elles.

-les exercices structurels ont pour principe, non la répétition à l'identique de phrases étrangères mais la réitération d'une même structure par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres, l'hypothèse didactique est que la réitération guidée de la même structure sous apparences langagières différentes en favorise l'acquisition par l'apprenant qui pourra ensuite produire d'autres phrases par généralisation.

-les exercices de reformulation spéculent sur ce fait de parole selon lequel il est toujours possible dans une langue donnée de dire autrement ce qu'on veut dire ou ce qu'on nous a dit, ce type d'exercice relève donc d'une sorte de traduction interlinguale, son principe est la réitération d'un même contenu de signification à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocution différentes. (1984 : 124-125)

Besse et Porquier (1984 : 126) considèrent que cette typologie n'est pas pleinement satisfaisante : un exercice structurel de substitution peut être considéré comme un exercice à trous, les jeux de langage peuvent selon leurs règles relever de différents types, ils estiment, en revanche qu'elle permet de rendre compte de l'ensemble des exercices utilisés actuellement en classe de langue.

2. Traitement de la grammaire en classe de langue

Cette partie de notre travail porte sur les méthodes les plus utilisées pour le traitement de la grammaire en classe de langue, nous présenterons essentiellement : la grammaire active/la grammaire passive ; la grammaire contextualisée/ la grammaire décontextualisée ; la grammaire déductive/la grammaire inductive ; la grammaire explicite/ la grammaire implicite ; la grammaire de l'oral/ de l'écrit ; la grammaire de la langue/la grammaire de la parole ; la grammaire normative/ la grammaire descriptive ; nous nous intéresseront également à la place de la grammaire dans les théories linguistiques modernes : énonciative et textuelle.

2.1. La grammaire passive/la grammaire active

La grammaire active ou grammaire mobilisée pour la production (Puren et al, 1998 : 193) est constituée d'un ensemble de règles grammaticales utilisé et exploité à un niveau de compétence active définie comme la capacité de l'apprenant à réutiliser des éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle. La grammaire passive ou grammaire mobilisée pour la reconnaissance ou la compréhension (Puren et

al. 1998 : 201) est constituée d'un ensemble de règles grammaticales que l'apprenant utilise et exploite à un niveau de reconnaissance.

2.2. La grammaire contextualisée/ la grammaire décontextualisée

Par grammaire contextualisée on entend parler d'une grammaire enseignée dans un contexte qui se rapporte à une situation de communication alors que la grammaire décontextualisée est celle qui est enseignée de manière isolée en dehors de tout contexte ou situation de communication.

2.3. La grammaire déductive/ la grammaire inductive

Une description grammaticale de L2 peut être enseignée soit déductivement : de la règle explicitée par le maître aux exemples qui l'illustrent et qu'il faut répéter, soit inductivement : des exemples répétés de manière intensive à la règle implicite qui les ordonne en un exercice systématique.

2.4. La grammaire implicite/ la grammaire explicite

La grammaire implicite, selon le dictionnaire de didactique, vise à : « *donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical* » mais « *ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes* » (Coste et Galisson, 1976 : 254), selon cette démarche, l'enseignant, peut refuser de donner des explications qui portent sur l'aspect grammatical et fait pratiquer aux élèves de manière intensive des exercices systématiques qui en principe leur permette par la répétition d'analogies de fixer les régularités de la L2, comme il peut refuser les explications et les exercices formels et se tient à des procédures qui impliquent une pratique guidée de la L2, il vise par diverses simulations à faire intérioriser les régularités grammaticales de la L2 mais sans spéculer sur des repérages grammaticaux précis. Besse et Porquier définissent la grammaire implicite comme :

« ce savoir grammatical plus ou moins méthodiquement enfoui dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle. » (1984, 148), ils ajoutent que : *« la grammaire implicite est en fait un enseignement inductif (c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique) non explicité (car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale) d'une description grammaticale particulière de la langue cible »* (1984 : 86).

La grammaire explicite par contre, repose sur l'exposé d'un métalangage grammatical par le professeur qui donne des explications et formule des règles, selon le dictionnaire de didactique la grammaire explicite : *« est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'application conscientes par les élèves »* (Coste et Galisson, 1976 : 206), Besse et Porquier, quant à eux, définissent la grammaire explicite comme :

« l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicité par l'enseignant, et /ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie » (1984 : 93).

Autrement dit, l'enseignement de la grammaire passe par l'explication des règles en classe.

En didactique des langues, la distinction implicite/explicite fonde une diversité d'options méthodologiques, privilégiant, selon les cas une approche implicite de la langue (par exemple SGAV), une approche explicite (méthodologie « grammaire-traduction » par exemple) ou des approches mixtes intégrant, sous des formes diverses, l'une et l'autre.

2.5. La grammaire de l'oral/la grammaire de l'écrit

La grammaire de l'oral se base sur les règles et les principes en application dans la langue orale, elle s'intéresse aux déictiques, chevauchements, hésitations, interjections..., la grammaire de l'écrit fonctionne plutôt comme une grammaire

normative dont le but est de formuler des règles de langue considérées comme les seules correctes.

2.6. La grammaire de la langue /la grammaire de la parole

La grammaire de la langue correspond à l'ensemble des règles qui déterminent le fonctionnement de la langue conçue comme un système linguistique qui obéit à des conventions sociales collectives, la grammaire de la langue limite son étude aux unités de taille égale ou inférieure à la phrase, la grammaire de la parole est l'ensemble des règles qui déterminent la parole conçue comme la manifestation individuelle, effective et concrète de la langue, se matérialisant sous des formes de taille et de nature très diverses, c'est une grammaire descriptive non normative.

2.7. La grammaire normative/la grammaire descriptive

Dans une perspective toujours prescriptive, la grammaire normative définit des modèles à partir de la description des pratiques d'une élite censée représenter la norme. La grammaire normative s'intéresse essentiellement à la langue et à l'écrit, on peut citer à titre d'exemple la grammaire traditionnelle qui fonctionne comme une grammaire normative. La grammaire descriptive est une grammaire scientifique qui s'intéresse aux règles de fonctionnement de la langue ou de la parole, elle a pour finalité de rendre compte d'une langue donnée, en synchronie, par l'observation de corpus d'énoncés authentiques oraux ou écrits. Nous pouvons citer l'exemple de la grammaire moderne qui fonctionne comme une grammaire descriptive.

La grammaire normative et la grammaire descriptive sont généralement opposées par la linguistique appliquée : la grammaire normative est souvent considérée comme non scientifique, limitée aux écrits littéraires, alors que la grammaire descriptive est considérée comme une grammaire scientifique et objective, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observés (Galisson et Coste, 1976 : 253-254).

2.8. La grammaire et la linguistique de l'énonciation

Les linguistiques énonciatives ont pour motif commun une critique formulée à l'égard de la linguistique de la langue et une forte volonté d'intégrer les faits de parole dans les études linguistiques.

La linguistique de l'énonciation, à ses débuts, consistera en effet à repérer, à dégager et à analyser les indices de l'énonciation dans la parole, ces indices, qui sont des outils de la langue, ont pour fonction d'inscrire dans l'énoncé la subjectivité du locuteur. La linguistique de l'énonciation 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 infirmative. L'objectif est d'introduire le sujet parlant et la situation de communication dans les études linguistiques à travers la description et l'identification des 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 (l'émetteur, le récepteur, les circonstances spatio-temporelles, les conditions générales de production/réception du message).

Cette théorie qui se soucie du rôle des éléments linguistiques et non de leur nature grammaticale étant donné que c'est la fonction discursive qui importe, s'occupe d'une classe formée d'éléments divers (quel que soit leur catégorie grammaticale), 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 de l'énonciation est de déterminer le rôle de ces éléments linguistiques dans le fonctionnement du discours.

2.9. la grammaire et la linguistique textuelle

La prise en compte des unités transphrastiques, des unités supérieures à la phrase est un phénomène américain. La linguistique textuelle apparaît dans un contexte épistémologique dominé par la linguistique de la phrase produit de la culture de la grammaire traditionnelle. En 1969, l'expression de *discours analysis* inventé par Harris

est traduite en français par discours suivi et les années suivantes voient apparaître des demandes d'extension de l'objet de la linguistique aux unités transphrastiques, c'est le cas de chercheurs qui travaillent sur la notion de paraphrase comme A. Culioli mais aussi Catherine Fuchs qui déclare en 1985 :

« de telles études serait pourtant précieuses, car la limitation à la phrase, dans ce domaine de la constitution de la signification, apparaît comme une restriction dommageable » (1985 : 20-21).

Dans une certaine mesure, il existe des réponses à ce souhait d'élargissement des contextes d'étude, et c'est le cas de l'ouvrage majeur de Halliday & Hasan, *Cohesion in english* (1976), dans cet ouvrage, les auteurs se livrent à une description des faits transphrastiques, ils mettent l'accent sur le fait que les sujets possèdent une compétence qui leur permet de distinguer une collection de phrase sans liens d'un tout unifié, le texte est en effet pour eux, une unité sémantique, ils parlent d'unités d' « usage du langage » et non une unité grammaticale, définition qui est au cœur de la linguistique textuelle dans l'ensemble de ses développements.

Toutefois c'est de la Suisse que vient l'élaboration théorique la plus complète en linguistique sur la notion de texte avec J.M. Adam dont les travaux constituent actuellement la référence en matière de linguistique textuelle. Les linguistes ont commencé alors à se tourner vers l'étude des unités transphrastiques, désirant par-là éviter la coupure qui s'établit entre l'analyse spécifiquement grammaticale (analyse des phrases séparément) et le fonctionnement d'un texte (interdépendance des phrases dans l'information qu'elles apportent afin de donner une cohérence textuelle).

Cependant la tradition grammaticale puis les théories linguistiques qui prennent la phrase comme unité d'analyse ne permettent pas de définir comment des structures de la langue sont liées aux structures textuelles, il est difficile d'expliquer le plan textuel de l'énoncé à partir de données grammaticales. Les liens entre ces deux niveaux apparaissent

dans un domaine longtemps négligé, celui de la structure informationnelle du texte. Il s'agit d'un autre niveau d'analyse qui est celui de la répartition de l'information dans un texte. La linguistique textuelle ayant pour objet la structuration textuelle, ne s'intéresse guère à la grammaire, elle s'adresse à des apprenants avancés chez qui la grammaire de la phrase est supposée acquise, elle vise la compréhension et la production des textes.

3. La didactique de la grammaire en langue étrangère : les méthodes précédentes

Dans cette partie de notre travail nous nous intéresserons à la place et au rôle de l'enseignement de la grammaire dans quelques méthodes et approches didactiques : les méthodes traditionnelles, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle, l'approche communicative et la perspective actionnelle.

3.1. La conception de la grammaire dans les méthodologies traditionnelles

Cette méthode dites aussi grammaire-traduction ou méthode bilingue suppose un savoir grammatical sur la L2 et un certain bilinguisme L1/L2, la conception de la langue est réduite à l'enseignement explicite de la grammaire : le maître, énonce et explique en L1, les règles grammaticales concernant L2, la traduction est systématiquement utilisée comme une technique d'enseignement/apprentissage. Dans les manuels de grammaire traditionnelle où on adopte la démarche déductive, on insiste sur l'analyse logique des phrases.

3.2. La conception de la grammaire dans la méthode directe

La principale originalité de cette méthode est que l'enseignant utilise dès le premier cours la seule L2 en s'interdisant tout recours à la L1, on accorde alors plus d'importance à l'enseignement du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Comme l'indiquent Germain et Séguin :

« Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales » (1998 : 19).

Les règles grammaticales ne peuvent être explicitées dès le départ, l'enseignant se limite à suggérer visuellement qu'il existe des régularités grammaticales de la L2 : la démarche adoptée pour l'enseignement de la grammaire est inductive et implicite. La traduction, l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales ne sont pas recommandées, comme le soulignent Germain et Séguin : « *désormais les langues vivantes ne seront plus enseignées, à l'instar du latin, comme s'il s'agissait de langues mortes.* » (1995 : 19). L'enseignant n'utilise que la langue 2 à l'aide de gestes, de mimiques, de dessins, d'image et l'environnement immédiat de la classe : « *aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même, c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de reformuler les règles à retenir* » (Germain et Séguin, 1998 : 20).

3.3. La conception de la grammaire dans la méthode audio-orale

Cette méthode s'intéresse plus particulièrement à l'oral, les leçons sont centrées sur les structures grammaticales de L2 qui sont présentées à travers des dialogues de la langue courante, comme l'indique Roulet : « *la grammaire ne consiste plus comme dans les grammaires traditionnelles en un ensemble de règles mais en une liste de structures* » (1972 : 35), qui seront utilisées dans des exercices structuraux focalisés sur la syntaxe de substitution lexicale ou morphologique ou de transformation (pronominalisation, passivation), suivis de répétition intensive assurant ainsi la généralisation de la structure : « *pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution [sur l'axe paradigmatic (par exemple, la pronominalisation)] et de transformation [additions sur l'axe syntagmatic, (par exemple, le passif)]* » (Cuq et Gruca, 2002 : 239). Il s'agit d'exercices d'automatisation. Dans cette méthode adoptant une démarche inductive on accorde de l'importance à :

« *La perception de ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux. L'analyse, chère aux tenants de la méthode grammaire-traduction fait place à l'analogie* » (Germain et Seguin, 1998 : 27).

Les dialogues sont enregistrés et le matériel d'enseignement est construit en fonction d'une perspective contrastive, on enseignera les structures qui entraînent le moins d'interférences entre L1 et L2.

3.4. La conception de la grammaire dans les méthodes audio-visuelles

Dans cette méthode la langue est conçue comme un : « *moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie* » (Cuq et Gruca, 2002 : 240). Cette méthode se réfère à un enseignement grammatical inductif implicite : les élèves induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodique de ses formes et sans que le professeur explicite ces régularités, on cherche à réemployer par les élèves les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes. Il s'agit de l'enseignement de la grammaire implicite et inductive

« fondé non pas sur la perception d'une analogie entre structures grammaticales (comme c'est le cas dans la méthode audio-orale américaine) mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contenus »
(Germain et Séguin, 1998 : 25).

3.5. La conception de la grammaire dans les approches communicatives

Cette approche, appelée aussi méthode cognitive, méthode notionnelle-fonctionnelle, méthode communicative voire méthode interactionnelle, recouvre des pratiques diversifiées et se regroupent sous la dénomination générale de « *approche communicative* ». Les principes théoriques utilisés dans cette méthode sont empruntés à différentes disciplines : la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémantique, la pragmatique, l'analyse du discours. La visée principale de cette approche est la communication, l'apprenant est considéré comme un « communicateur », c'est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué, il est responsable de son propre apprentissage, dans la mesure où

le rôle de l'enseignant est moins directif que dans les méthodes audio-visuelles ou approches traditionnelles.

Dans l'approche communicative, on introduit ce qui est censé correspondre prioritairement aux besoins en L2 exprimés par les apprenants. La langue est considérée avant tout comme un instrument d'interaction sociale. Dès lors, il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence de communication,

« il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles » (Besse, 1995 : 48).

On insiste sur les éléments de description grammaticale nécessaires à la pratique linguistique sollicitée dans les activités de production communicative et les exercices grammaticaux sont rejetés en fin de manuel. L'apprentissage de la grammaire se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir. Comme le soulignent Puren, Bertocchini et Costanzo, l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message (Puren, 1998: 145). Cuq et Guca notent qu'une :

« Large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation [...] Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue. (2002 : 247).

3.6. La conception de la grammaire dans la perspective actionnelle

Dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) la grammaire est définie comme étant l'ensemble de principes déterminant la combinaison d'éléments en phrases significatives marquées et définies (2001: 89). Bérard précise que :

« le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée des tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue » (2009: 36).

La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en situation de production et de reconnaissance des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue (CECR, 2001: 89).

Selon la perspective actionnelle, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale:

« a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques, b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens, c. comme dans b. mais aussi suivis d'explications et d'exercices formels » (CECR, 2001: 116).

3.7. L'éclectisme

L'évolution de la didactique du FLE, à travers essentiellement la conception de nouvelles méthodes, l'élaboration des matériels, et les propositions de pratiques de la part de leurs auteurs, nous permet de dire que la didactique des langues est entrée dans une nouvelle période d'éclectisme, Puren (1994 : 10-13) propose deux types d'éclectisme : L'éclectisme d'adaptation (les concepteurs ou les enseignants décident d'adapter leur cours selon les situations d'enseignement/apprentissage) L'éclectisme de principe (il s'agit d'une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues).

On tente alors une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues. C'est cette ouverture de la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues que Puren a voulu démontrer :

« Dialogues fabriqués et textes littéraires, exercices structuraux et règles de grammaire, simulations et traductions, oral et écrit, compréhension et expression, langue et culture, etc. Toutes les pistes imaginables sont grandes ouvertes à la fois, même celles que l'on croyait à jamais abandonnées au nom «des acquis» de la discipline » (1994 : 58-59).

Après avoir fait le tour des diverses méthodes en langue étrangère, nous constatons que l'enseignement de la grammaire a été ponctué par différentes démarches et méthodes en raison des nouveaux besoins des apprenants mais aussi en raison des différentes découvertes dans le domaine de la didactique.

3.8. Conclusion

Nous constatons que dans la plupart des méthodologies, la grammaire est considérée comme indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue, elle est incontournable pour quiconque veut apprendre une langue, comme le souligne Vigner :

« un enseignement de la langue comprend forcément (...) quelle que soit la méthode utilisée, quelle que soit la démarche adoptée, quel que soit le public concerné une dimension grammaticale » (2004 :130).

Au long de ces dernières années, la didactique du FLE a évolué de manière visible et considérable en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi en ce qui concerne la pratique grammaticale qui est sujette à des changements importants : introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant.

Nous abordons dans le chapitre suivant le cadre institutionnel où il sera question essentiellement de présenter les objectifs et les finalités de l'enseignement du français au secondaire, nous nous intéresseront également aux choix théoriques proposés par la réforme scolaire afin de mettre l'accent sur les soubassements théoriques de l'enseignement de la grammaire, nous présenterons également un aperçu sur la place de la grammaire dans les anciens programmes.

Chapitre 3 :

Le cadre institutionnel

- **Objectifs et finalités de l'enseignement du français au secondaire**
- **Linguistique de l'énonciation et approche communicative**
- **L'approche par compétences**
- **la grammaire dans les anciens programmes du secondaire**
- **conclusion**

Chapitre 3 : le cadre institutionnel

Nous allons nous intéresser au niveau de ce chapitre au cadre institutionnel où nous présenterons les objectifs et les finalités de l'enseignement du français au secondaire ce qui nous permettra de faire le point sur les attentes institutionnelles et les choix théoriques.

1. Objectifs et finalités de l'enseignement du français au secondaire

L'enseignement du français dans le cycle secondaire s'inscrit dans le cadre de la politique nationale des langues étrangères ainsi que dans le cadre général des dispositions de la réforme du système éducatif introduite en 2001 et qui fixe les missions et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français. Dans ce cadre, l'enseignement du français doit participer au développement de l'apprenant dans toutes ses dimensions, l'apprentissage du français est utilisé comme moyen d'éducation des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

Intervenant au titre de première langue étrangère et couvrant dix années d'étude (trois au niveau de l'école primaire, quatre dans le cycle moyen et trois dans le cycle secondaire) l'enseignement de la langue française se propose d'asseoir et de développer des compétences d'ordre communicatif, linguistique, culturel et méthodologique, qui devraient permettre à l'apprenant de faire face à des situations de communication orale et/ou écrite compte tenu de ses besoins futurs et de ceux de la société dans laquelle il évolue.

Le programme de français première langue étrangère, fait suite aux programmes du cycle moyen ; il se situe dans le prolongement de celui de la 4^{ème} année moyenne, et assure ainsi la continuité d'un cycle à un autre. L'enseignement du français au secondaire doit permettre également :

« l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ; la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ; l'ouverture

sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement »
(programmes de 2^{ème} A.S : 40).

Selon les programmes officiels de mars 2005 et sur un plan plus spécifique l'enseignement du français doit permettre à l'élève :

« d'acquérir une maîtrise suffisante de la langue afin de l'utiliser dans des situations d'interlocution pour différents buts », il doit être capable « d'exploiter [...] la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèse de documents, de comptes rendus et de rapports ; d'adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias, il doit être capable également de produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de son individualité et d'appréhender les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique » (programmes de 2^{ème} A.S :43/44)

2. Les choix théoriques

La lecture de la partie théorique des programmes du cycle secondaire nous a permis de constater que ces derniers prônent la grammaire énonciative, et accordent une importance considérable à l'approche communicative et l'approche par compétences.

2.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative

Dans le cycle moyen, les élèves ont été confrontés à la notion de texte envisagée comme une superstructure, l'exploitation des traits intertextuels rendus explicites leur permettait d'inférer une visée textuelle (Document d'accompagnement du professeur, 2011 : 3). Les programmes du cycle secondaire attribuent à la linguistique de l'énonciation une importance particulière :

« le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son contenu informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces

traces d'énonciation, en se posant des questions sur le contexte d'énonciation, les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet texte, le degré d'objectivation du discours, l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, et culturellement comme il l'est lui-même. » (Programme de 2^{ème} A.S : 41).

Cette prise de conscience permettra de conduire les élèves à comprendre qu'une compétence de communication n'est pas simplement la combinaison de deux composantes, la compétence linguistique et la compétence textuelle, pour être acquise, la compétence de communication doit inclure d'autres compétences : la compétence sémantico- sémantique, la compétence pragmatique, la compétence situationnelle et sociale (Programmes de 2^{ème} A.S : 42).

Par ailleurs, les contenus proposés sont sélectionnés sur la base d'un point de vue énonciatif, en effet, on peut lire un peu plus loin dans le programme de 1^{ère} A.S :

« Les contenus ont été sélectionnés et leur progression sur l'année (et sur le cycle) établie sur la base :

-De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :-énonciation de discours orale, énonciation "actuelle", manifestée par je/ici/maintenant, -énonciation de discours écrite, le discours est ancré dans une situation qui doit être explicitée par le contexte mais dont le référent est le je/ici/maintenant ex : le fait divers ; -énonciation du récit, énonciation non actuelle, il/passé simple/imparfait, -énonciation du discours théorique, scientifique qui présente le savoir comme absolu (présent atemporel)

-du croisement entre formes discursives et intentions communicatives

-du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive « (Programmes de 1^{ère} A.S, 2^{ème} A.S, 3^{ème} A.S : 36).

Les contenus sont d'abord présentés dans des tableaux synoptiques puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude, là aussi nous avons pu relever les traces de la linguistique énonciative que nous présentons dans les tableaux suivants :

Tableau : les traces de l'énonciation dans les programmes de 1^{ère} A.S :

Notions clés	<ul style="list-style-type: none"> -la référence situationnelle. -la description objective. -la communication différée. -la référence situationnelle/ la référence cotextuelle. -la description subjective.
Niveau discursif	<ul style="list-style-type: none"> -effacement du locuteur, souci d'objectivation. -traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur. -présence de deux situations de communication. -le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur. -la transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs. -présence du locuteur dans son texte. -rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personnes(s) visée(s) par le discours -prise en compte ou non de l'opinion adverse. -marque de la présence du locuteur.
Niveau textuel	<ul style="list-style-type: none"> - la description objective -la référence situationnelle : je/vous/ici/présent.

	<ul style="list-style-type: none"> -les modalisateurs : exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur par rapport à ce qu'il dit. -référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent). -référence cotextuelle.
Niveau phrastique	<ul style="list-style-type: none"> -les marques personnelles : je/vous/on (ambiguïté de on) -lexique appréciatif ou dépréciatif. -les mots du discours témoignant de la fonction phatique.

Nous avons pu relever d'autres traces de la linguistique énonciative dans les programmes de 2^{ème} A.S aux niveaux : discursif, textuel et phrastique, nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau : les traces de la linguistique énonciative dans les programmes de 2^{ème} A.S :

Niveau discursif	<ul style="list-style-type: none"> -situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur. -la double énonciation du texte théâtrale. -situation d'énonciation du discours argumentatif en faisant apparaître le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours. -le système d'énonciation.
Niveau textuel	<ul style="list-style-type: none"> -les déictiques. -dit et non-dit des personnages selon leur place dans le système énonciatif. -modalités appréciatives traduisant l'opinion et les jugements de l'énonciateur. -référent situationnel.

	<ul style="list-style-type: none">-subjectivité.-le dialogue, le monologue et le dialogue non verbal : (signes extra-verbaux, mimiques...)
Niveau phrastique	<ul style="list-style-type: none">-distribution des temps par rapport à un repère énonciatif : moment de l'énonciation.-les indices spatio-temporels.-verbes d'opinion et modalisation lexicale.-indices et indicateurs temporels.-déictiques.-modalités appréciatives, lexique mélioratif et péjoratif.

Au niveau du glossaire, conçu pour favoriser la compréhension du programme et portant essentiellement sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants, on trouve une définition des notions de situation d'énonciation et de situation de communication :

« Situation de communication : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact). Situation d'énonciation : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé) » (Programmes de 2^{ème} A.S : 82).

On y trouve aussi une définition de l'énoncé : *« l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-entendue par une intention communicative » (Programmes de 2^{ème} A.S : 80-81).*

Les notions de référence situationnelle et cotextuelle y sont également définies : *« un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je/ tu/ici/maintenant)...un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas*

ancré dans la situation de communication (il/passé simple/imparfait) » (Programmes de 2^{ème}A.S : 81).

Cette première lecture des programmes nous a permis de faire le point sur la théorie grammaticale qui sous-tend l'enseignement du français au secondaire à savoir la linguistique de l'énonciation. Nous consacrerons le prochain chapitre de notre travail à une présentation théorique de cette théorie grammaticale, il s'agira essentiellement de présenter les origines de la théorie, de circonscrire le domaine d'application et d'examiner les instruments d'analyse. Nous procéderons au niveau de la partie pratique à une analyse détaillée des programmes et des manuels scolaires du secondaire afin de cerner la difficulté à didactiser une notion linguistique telle que l'énonciation.

2.2. L'approche par compétences

La réforme du système éducatif algérien avait pour objectif de réviser les programmes scolaires, dans le souci de les adapter aux besoins et aux nécessités de la société et de l'école algériennes. C'est ainsi que les commissions des différentes disciplines se sont mises à travailler afin de transposer les orientations selon les données spécifiques du contexte algérien, il fallait donc doter rapidement les enseignants de moyens qui leur permettent de faire progresser leurs pratiques de classe. Depuis l'année 2002, des programmes axés sur les compétences ont été élaborés.

Les programmes de français au secondaire prônent donc l'approche par les compétences, ils ne sont pas basés sur une logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences linguistiques, sociaux, culturels à installer. Selon les programmes de mars 2005, la compétence est définie comme :

« la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations que ces dernières soit disciplinaires ou transversales » (Programme de 2^{ème}A.S : 29).

Autrement dit, la compétence est un savoir agir qui intègre un ensemble de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir-faire) et comportementales (savoir-être) qui permet à l'élève d'identifier une tâche problème et de la résoudre.

Le programme d'enseignement/apprentissage basé sur cette approche se doit de donner un sens aux apprentissages. Cette approche rend possible des apprentissages plus rentables et permet aussi de préparer les apprenants aux apprentissages ultérieurs d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre. Dans les programmes de 2005, une description détaillée des compétences à installer est donnée sous forme de tableaux synoptiques précisant la compétence à installer, les capacités et les objectifs de tout apprentissage. Nous citons titre d'exemple les compétences à installer pour la première année secondaire :

-compétence de lecture : comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire (s) précis ou pour exprimer une réaction face à des discours.

-Compétence de production à l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

-Compétence de production à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un évènement.

3. la grammaire dans les anciens programmes du secondaire

L'analyse des anciens programmes, essentielle pour constater les changements effectués, nous a révélé une conception de la grammaire notionnelle et fonctionnelle. Les unités didactiques s'articulent essentiellement sur un acte de parole ou un type discursif (l'exhortatif, l'expositif, l'argumentatif, le narratif...), elles ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive, seule la notion grammaticale utile pour l'objectif d'expression visé est étudiée en contexte. Ainsi la grammaire, dans les anciens

programmes se trouve subordonnée à des fins de communication. Les activités proposées sont insérées selon un enchaînement fonctionnel où 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 est donc notionnelle et fonctionnelle. En effet, pour ne citer que quelques exemples, la grammaire apparaît au service des compétences de compréhension et de production, comme l'illustre la définition d'objectifs spécifiques tels que :

- étudier les valeurs de l'imparfait dans la description
- les temps du récit et du discours
- l'emploi de l'impératif dans le texte exhortatif
- la tournure impersonnelle dans le texte expositif
- la caractérisation dans le texte descriptif

En ce qui concerne les contenus grammaticaux, ils sont présentés sous forme d'une liste de notions morphosyntaxiques qui se limitent à la phrase, aux modes et temps verbaux et se situent dans la suite des acquisitions antérieures faisant l'objet d'une consolidation ou d'un élargissement de connaissances.

4. Conclusion

Nous avons présenté dans les sections précédentes le cadre théorique où nous avons abordé les domaines étudiés pour cette recherche : le concept d'enseignement de la grammaire, la place de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes et le traitement de la grammaire en classe de langue, au niveau du cadre institutionnel nous avons présenté les objectifs et les finalités de l'enseignement du français au secondaire ainsi que les choix théorique des nouveaux programmes (la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par les compétences), cette première lecture des programmes nous a permis de mettre l'accent sur la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement du français au secondaire à savoir la grammaire énonciative. Notion didactique récemment introduite dans les programmes du lycée et domaine de recherche peu stabilisé dans le champ de la linguistique, l'énonciation d'un point de vue théorique, ne se laisse pas facilement appréhender. La linguistique énonciative constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposée une linguistique de la langue.

Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle s'appuie sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu des programmes du cycle qui, tout en s'inspirant de ses données théoriques, propose principalement des actes de paroles tels que dialoguer, relater, décrire, prendre la parole, argumenter.

Nous procéderons dans le chapitre suivant à une présentation théorique de cette grammaire, nous tenterons essentiellement de présenter la problématique de la théorie et de mettre en évidence ses caractéristiques fondamentales pour circonscrire ensuite le domaine d'application et examiner les instruments d'analyse.

Chapitre 4 : Présentation théorique du système grammatical de de référence : la grammaire énonciative

Chapitre 4 : présentation théorique du système grammatical de référence, la grammaire de l'énonciation

1. Introduction :

Afin de cerner de façon exacte le thème à étudier, nous avons choisi de présenter dans les chapitres précédents le contexte dans lequel a été engagée la réforme scolaire ainsi que les écrits relatifs aux domaines étudiés pour cette recherche (le concept d'enseignement de la grammaire, le traitement de la grammaire en classe de langue, la place de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes, la grammaire dans les anciens programmes), les objectifs de l'enseignement du français au secondaire, les indications méthodologiques et le cadre théorique adopté dans ce cycle. Cette première lecture des programmes nous a permis de dégager la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement du français au secondaire : la grammaire énonciative. Ainsi nous pouvons lire dans la partie « le cadre théorique » des programmes officiels de 2005 : « *le présent programme accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation* » (2005 : 28). La linguistique énonciative constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposée une linguistique de la langue. Cette grammaire se fonde sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu des programmes du cycle qui, tout en s'inspirant de son modèle théorique, propose principalement des actes de paroles tels que dialoguer, argumenter, s'exprimer, relater, décrire, expliquer, prendre la parole, exposer ...

Nous nous proposons dans cette partie d'envisager cette mutation en commençant d'abord par mettre en évidence les caractéristiques de la linguistique non énonciative et de la linguistique énonciative pour faire ensuite une présentation théorique de la problématique de l'énonciation où il s'agira essentiellement :

- de présenter les origines de la théorie,
- de définir le terme d'énonciation et de circonscrire le domaine d'application,

-d'examiner les instruments d'analyse (les embrayeurs). Une sous partie sera consacrée aux différentes théories de la linguistique énonciative, aux paramètres de l'énonciation, à son appareil formel et ses modalités.

Depuis les travaux programmatiques de Benveniste et de Jakobson à la fin des années 50, le domaine de l'énonciation s'est énormément développé. À l'heure actuelle, la linguistique de l'énonciation couvre des phénomènes variés et trop instables pour prétendre en offrir une synthèse achevée. Nous procéderons à une présentation élémentaire d'un ensemble de faits linguistiques étroitement liés à ceux enseignés au secondaire. Le fil directeur de cette partie sera l'ensemble des éléments recommandés par les programmes du secondaire et qui apparaissent dans les manuels scolaires.

2. Les origines de la problématique énonciative

C'est à Benveniste qu'on attribue habituellement le premier travail d'exploration des marques considérées comme « *traces énonciatives* » dans notre activité langagière, alors que l'intérêt des linguistes pour les questions d'ordre énonciatif date des années 1910 et 1920 en Europe avec le linguiste Charles Bally qui analyse le fonctionnement du discours indirect libre sur le plan énonciatif et en Russie avec Mikhaïl Bakhtine qui propose une conception interactive du langage humain, pour lui, un signe linguistique n'existe que dans son fonctionnement social, le langage humain ne se comprend qu'enraciné dans la dimension sociale de son origine. Paveau et Sarfati constatent que :

« *Cette époque voit émerger la problématique énonciative mais son développement est arrêté par l'expansion rapide du modèle structuraliste* » (2003 : 168).

3. Qu'est-ce que l'énonciation ?

Dans cette partie de notre travail, nous allons nous intéresser aux différentes définitions de la notion d'énonciation enseignée depuis quelques années déjà dans les lycées algériens. Cependant nous avons remarqué que les définitions sont assez nombreuses, voici celles que nous avons recensées :

C'est chez Benveniste que nous trouvons la définition devenue canonique de l'énonciation : « *l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* ». (1995, II : 80)

Selon Stéphane Mosès, Benveniste pose une distinction fondamentale entre le système abstrait de la langue et son appropriation subjective par le sujet parlant, la langue considérée comme un système de signes clos où les signes sont définis les uns en fonction des autres, les questions concernant la relation du signe avec la réalité extralinguistique ne sont pas posées (Mosès, 2001 : 511-512). Mosès précise que la critique de Benveniste vis-à-vis de la conception saussurienne concerne justement le fait que celle-ci ne distingue pas nettement entre le signifié et le référent :

« La critique de Benveniste à l'égard de Saussure porte justement sur le fait que celui-ci ne distingue pas nettement entre le signifié (qui est une des faces du signe) et le référent, indépendant du sens, et (qui est l'objet particulier auquel le mot correspond dans le concret de la circonstance ou de l'usage) » (Mosès, 2001 : 512).

En effet la langue se présente comme un système d'unités linguistiques, mais ce système purement formel reste abstrait tant qu'il n'a pas été actualisé par un locuteur dans un acte individuel de création que Benveniste désigne par le terme d'énonciation :

« Il faut donc distinguer entre le matériel linguistique abstrait (ou énoncé type), et les multiples réalisations que sont les actes de discours (ou énoncés-occurrences) : c'est à ce deuxième niveau que s'inscrit la problématique de l'énonciation » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1999 : 254)

L'énonciation qui est la réalisation particulière d'un énoncé par un sujet parlant déterminé, ce que Benveniste qualifie de « *conversion du langage en discours* » (1995, II : 254). Dans une première approche l'énonciation, sera définie, selon Benveniste, comme l'acte individuel d'utilisation par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue,

pour l'opposer à l'énoncé considéré comme le résultat de cette utilisation, en effet, on peut lire dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage que :

« L'énonciation est l'acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé ; les deux termes s'opposent comme la fabrication s'oppose à l'objet fabriqué. L'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet d'énonciation » (Dubois et al., 1991 : 180).

Nous avons recensé une autre définition de la notion d'énonciation proposée par Ducrot qui considère l'énonciation comme l'évènement se rapportant à la production de l'énoncé, voici la reformulation qu'il donne dans son Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage :

« C'est l'évènement historique constitué par le fait qu'un énoncé a été produit, c'est-à-dire qu'une phrase a été réalisée. On peut l'étudier en cherchant les conditions sociales et psychologiques qui déterminent cette production [...]. Mais on peut aussi étudier [...] les allusions qu'un énoncé fait à l'énonciation, allusions qui font partie du sens même de cet énoncé. Une telle étude se laisse mener d'un point de vue strictement linguistique, dans la mesure où toutes les langues comportent des mots et des structures dont l'interprétation fait nécessairement intervenir le fait même de l'énonciation » (Ducrot, Shaeffer, 1995 : 603).

Nous constatons que le point central de la linguistique énonciative est la place accordée au sujet parlant, les différentes conceptions qui apparaissent ont pour point commun la critique de la linguistique de la langue et une volonté d'étudier les phénomènes relatifs à la parole (productions des énoncés par les locuteurs dans la réalité de la communication, éléments linguistiques et extralinguistiques).

Depuis les années 60 les linguistes affirment que le domaine de l'énonciation ne relève pas exclusivement de l'individuel mais qu'une part significative peut être décrite et

analysée en termes de système : « *malgré ce caractère individuel, l'énonciation peut être étudiée en tant que système* » (Cuq, 2003 : 81). La linguistique s'est donc trouvé ramener, vers le problème de l'énonciation, les contributions de Benveniste ont fondé en droit cette étude. Une distinction entre chaque énonciation individuelle et le schéma général de l'énonciation, considérée comme un phénomène, est désormais opérée. On admet alors qu'un ensemble de mécanismes spécifiques intervient, lorsque la langue considérée comme un système abstrait se trouve mis en exercice dans une situation de communication. La description du fonctionnement de la langue suppose l'étude de « *cette mise en exercice* » (Benveniste, 1995) du système, qui seul rend possible la production d'énoncés, la conversion de la langue en discours par l'énonciateur.

L'acte individuel d'appropriation de la langue par un locuteur constitue la première marque formelle de toute énonciation. La deuxième marque est la situation d'intersubjectivité, en effet, l'énonciation se produit nécessairement dans une situation d'intersubjectivité. L'énonciateur s'adresse toujours explicitement ou implicitement à quelqu'un : « *immédiatement dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue [le sujet] implante l'autre en face de lui* » (Benveniste, 1995: 82). On peut alors définir l'énonciation comme un acte individuel de création par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue, il s'agit d'un échange linguistique qui met en jeu des individus (locuteur et allocutaire), dans une situation particulière. En effet, Maingueneau précise que :

« *L'énonciation ne repose pas sur le seul énonciateur : c'est l'interaction qui est la première [...]. L'individu qui parle n'est pas nécessairement l'instance qui prend en charge l'énonciation* » (1996 : 36).

Le troisième caractère formel de toute énonciation, selon Benveniste, est la référence à la réalité qui doit être comprise sur l'horizon de l'intersubjectivité, car l'identification de la part de réalité à laquelle l'énonciation renvoie fait obligatoirement l'objet d'un accord entre les deux protagonistes de l'échange verbal et ceci « *dans le*

consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un colocuteur » (Benveniste, II, 1995 : 82).

Le caractère dialogal de l'énonciation est mis en évidence par Benveniste dans le passage suivant :

« Ce qui en général caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire que celui-ci soit réel ou imaginé, soit individuel ou collectif. Cette caractéristique pose par nécessité ce qu'on peut appeler le cadre figuratif de l'énonciation. Comme, forme de discours, l'énonciation pose deux « figures » également nécessaires l'une source, l'autre but de l'énonciation, c'est la structure du dialogue. Deux figures en position de partenaires sont alternativement protagonistes de l'énonciation. Ce cadre est donné nécessairement avec la définition de l'énonciation » (Benveniste, II, 1995 : 85).

Nous constatons que cette conception interactionnelle de l'énonciation remet en cause la représentation classique de la communication, en effet les deux protagonistes construisent ensemble la communication, et c'est pour cette raison que l'énonciation devient chez Culioli la co-énonciation.

Anscombre et Ducrot considèrent l'énonciation :

« Comme une activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle » (1975 : 5).

Pour Kerbrat-Orecchioni, 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).

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage nous avons trouvé la définition suivante :

« 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, leur interaction »(Dubois et al., 1991 : 180-181).

L'énonciation est donc l'acte individuel de création par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue et 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 deux mondes différents et il peut être utile d'insister sur cette différence qui implique une autre manière de voir les mêmes choses » (1995 : 76).

Nous retrouvons la même définition des notions d'énonciation et d'énoncé dans les programmes de première et de deuxième année secondaire, en effet nous pouvons lire au niveau des pages 50-51 les définitions suivantes :

« L'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation, nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative [...] la situation d'énonciation : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé)» (Programmes de 1A.S : 50-51).

Nous avons relevé une autre définition de l'énonciation au niveau du manuel scolaire de 1^{ère} A.S. :

« L'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de je/nous, tu/vous ; indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation "ici", "maintenant" ; marques de jugement. » (Manuel de 1A.S : 15).

Nous constatons qu'il existe une étroite relation entre les travaux des linguistes et les différentes définitions proposées dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire.

Dans cette section consacrée à la définition de la notion d'énonciation, nous avons pu constater que les travaux sur l'énonciation sont d'une telle diversité et que ce domaine recouvre une série de références très largement hétérogènes.

Après le recensement des différentes définitions de la notion d'énonciation, nous nous intéresserons, dans la partie consacrée à l'analyse des programmes des manuels scolaires du secondaire, à l'évaluation de la mise en œuvre de la linguistique de l'énonciation. Nous chercherons principalement les traces de l'énonciation ainsi que la ou les définitions qui lui sont réservées.

4. Caractéristiques de la linguistique énonciative

Les principes et les concepts saussuriens sous-tendent la recherche linguistique jusqu'au milieu de XX^e siècle. L'objet d'étude du linguiste est la langue saisie en synchronie, conçue comme un système composé d'unités fondamentales, les signes. C'est à ce système de relations que « *doivent être ramenés tous les faits de la langue* » (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 60). Ces hypothèses et analyses vont servir de postulat pour les diverses tendances linguistiques du début de XX^e siècle.

Les aspects liés au fonctionnement de la langue ont été volontairement mis à l'écart. Le niveau phrastique est considéré comme le niveau supérieur de toute analyse linguistique, les mécanismes de production du sens ne dépassent pas le cadre du système, ni celui de la phrase. La parole, en tant que partie individuelle de la langue, est considérée comme secondaire, ne faisant pas partie des préoccupations de la linguistique ; l'immanentisme est le principe sous-jacent à l'analyse linguistique. Pour ces théories, la langue présente un système grammatical implicite, commun à l'ensemble des locuteurs de cette langue. Or, les recherches en dialectologie par exemple, ont prouvé que le code n'est ni unique ni homogène, mais divers et déterminé contextuellement :

«Le code n'a aucune réalité empirique (car il existe des dialectes, des sociolectes, des idiolectes, etc., en bref une grande variété dans les usages de la langue) et, d'autre part, il faut s'interroger sur la manière dont le code se manifeste en discours, au moyen d'un modèle de production et d'interprétation » (Paveau, Sarfati, 2003 : 166)

La centration sur l'aspect codique de la langue a eu donc pour conséquences la mise à l'écart :

« Des composantes de la communication, autres que le code et l'ignorance du fait que chaque utilisation du code est une succession d'opérations : prenant place dans un cadre spatio-temporel précis; concernant un référent (entités, événements, état de choses du monde extralinguistique) chaque fois particulier; mettant en jeu un locuteur et un allocutaire avec toute leur subjectivité, au sens le plus large du terme; et constituant le lieu d'une interaction incessante de l'un sur l'autre. » (Cervoni, 1987: 10).

La phrase de clôture du Cours de Linguistique Générale *« la linguistique a pour unique et véritable objet la langue considérée en elle-même et pour elle-même »* (1994 : 376) montre la résolution de Saussure de rejeter l'aspect extralinguistique, de ce fait, la linguistique se donnait pour objet la langue générale et abstraite. Mais l'immanence n'est pas un principe rentable pour les recherches linguistiques car :

« Il est parfois impossible de décrire adéquatement les comportements verbaux sans tenir compte de leur environnement non-verbal; on ne peut étudier le sens sans envisager son référent; on ne peut décrire un message sans tenir compte de son contexte, des effets qu'il prétend obtenir. » (Kerbrat-Orecchioni, 1988: 6-8).

La linguistique de la parole, considérée comme secondaire, impure et difficilement analysable, se développe avec un certain retard à cause de l'extension du modèle structuraliste, elle se préoccupera des mécanismes qui favorisent le passage du système linguistique abstrait au fonctionnement, ainsi que les mécanismes de production/interprétation de la parole. Ce sont là les orientations de développement de la

linguistique énonciative dont « *la diversité s'explique par la multiplicité des points de vue possibles sur l'appartenance à la linguistique des différents thèmes énonciatifs.* » (Cervoni, 1987: 23). Les théories énonciatives porteront essentiellement sur la parole avec tous les éléments linguistiques et extralinguistiques qui la déterminent, sur les partenaires de l'acte de communication, mais aussi sur les outils de la langue ayant pour fonction d'inscrire dans l'énoncé la subjectivité du locuteur.

5. La problématique de la linguistique énonciative

L'objet d'étude de la linguistique de l'énonciation se présente donc comme une problématique de traces dans l'énoncé. Il s'agit essentiellement d'identifier, de décrire et d'analyser les unités qui peuvent être considérées comme les traces des procès qui les ont produits. C'est le cas principalement de nombreuses unités (quelque soient leur rang, leur nature, leur dimension), 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 qui fonctionnent comme indices de l'inscription du sujet d'énonciation au sein de l'énoncé. 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.

6. Les théories de la linguistique énonciative

6.1. La théorie d'Emile Benveniste : l'appareil formel de l'énonciation

Nous allons nous intéresser au niveau de cette partie à l'appareil formel de l'énonciation telle qu'elle a été élaborée par Benveniste :

« Il existe, au sein des énoncés produits par les locuteurs individuels, des marques de la "mise en fonctionnement de la langue" : c'est ce que Benveniste appelle "appareil formel de l'énonciation", qui porte dans les productions verbales la subjectivité des locuteurs »
(Paveau, Sarfati, 2003 : 172).

6.1.1. La théorie des pronoms personnels

Benveniste pose les fondements de sa théorie des pronoms personnels, cette théorie forme le centre de sa linguistique de l'énonciation. Contrairement à la conception classique où les trois pronoms personnels « je-tu-il » sont classés au même niveau, comme si cette classification était « *inscrite dans l'ordre des choses* » (Benveniste, I, 1995 : 225); Benveniste dénonce le caractère superficiel et non linguistique de cette pseudo théorie (Benveniste, I, 1995 : 225), il cherche à montrer, à partir d'un point de vue rigoureusement structuraliste, comment chaque personne s'oppose à l'ensemble des autres :

« Les pronoms de 1^e et 2^e personne ont un statut différent de ceux de 3^e personne, justement parce qu'ils constituent des marqueurs de la situation d'énonciation. En effet, je et tu ne peuvent que désigner les protagonistes de l'énonciation (la personne qui parle et celle à qui on parle) alors que il est la personne dont on parle, n'appartenant pas à la situation d'énonciation » (Paveau, Sarfati, 2003 : 173).

Benveniste sépare donc de manière radicale les deux premières personnes nécessairement mises en place à partir du « je », de la troisième personne qui étant exclue de la relation personnelle « je- tu », ayant pour fonction véritable d'exprimer la non personne ; pour Benveniste, c'est la relation linguistique « je-tu » qui instaure la possibilité même de toute subjectivité. Celle-ci, écrira Benveniste :

« Est la capacité du locuteur de se poser comme sujet. Elle se définit non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même, mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience ». Or ajoute -t-il « "cette subjectivité " qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie [...] n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est " ego " qui dit " ego " » (Benveniste, I, 1995 : 159).

La relation « je »/ « tu », qui témoigne de la présence de la subjectivité dans la pratique effective de la parole, se base sur la nature exceptionnelle du pronom personnel

« je » qui ne renvoie à aucun objet extérieur au langage : est « je » celui qui dit « je » dans un énoncé déterminé, c'est l'acte de dire « je » qui donne le référent de « je », « *Chaque "je", écrit Benveniste, a sa propre référence et correspond chaque fois à un être unique posé comme tel* » (Benveniste, I : 252). Cet « être unique » c'est le sujet parlant lui-même, tel qu'il se désigne dans l'instance de discours où le pronom « je » est utilisé, le référent de « je » ne peut être identifié indépendamment des actes d'énonciation individuels. C'est dire, ajoute Benveniste que :

« "je" ne peut être défini qu'en termes de locution, non en termes d'objets [...] "je" signifie la personne qui énonce la présente instance du discours contenant "je". Instance unique par définition et valable seulement dans son unicité » (Benveniste, I : 252).

« Je » appartient à la langue, en tant que unité grammaticale référentiellement vide, mais une fois inscrit dans une énonciation unique il marque qu'un sujet s'approprie du système linguistique.

La position linguistique du « je » s'applique de la même manière au pronom « tu » : est « tu » celui à qui « je » dit « tu » autrement dit, c'est l'acte de dire « tu » à quelqu'un qui fait de lui l'interlocuteur. Comme « je », « tu » obéit à une « *réalité du discours* », la différence est que le « je » est défini en termes de locution alors que le « tu » est défini en termes « d'allocation » : « *"tu", est l'individu allocutif dans la présente instance de discours contenant l'instance linguistique "tu"* » (Benveniste, I : 253). Benveniste a défini la première personne comme « *personne je* » et la deuxième personne comme « *personne non-je* » ou encore, il oppose la « *personne subjective* » en face de la « *personne non subjective* » (Benveniste, I : 232). Mais « *ces deux personnes s'opposent ensemble à la forme de la non personne (= il)* » (Benveniste, I : 232). Cette relation linguistique solidaire entre les deux personnes « je » et « tu » fait partie intégrante et nécessaire de toute énonciation. Le « je » est une forme qui s'adresse obligatoirement à un « tu », même dans le monologue considéré par Benveniste comme « *un dialogue* »

intériorisé, formulé en langage intérieur entre un moi locuteur et un moi écouteur » (Benveniste, II : 85).

Benveniste met en évidence deux autres caractéristiques de la relation « je »/ «tu ». La première concerne ce que Benveniste appelle la « *transcendance du je par rapport au tu* » qui correspond à une « *intériorité logique* » : « *quand "je" sort de "moi" pour établir une relation vivante avec un être, "je" rencontre ou "je" pose nécessairement un « tu » qui est, hors « moi », la seule personne imaginable* » (Benveniste, I : 232).

Le caractère interchangeable du « je » et du « tu » apparaît comme une donnée incontestable de l'expérience linguistique « *celui que "je" définit comme "tu" se pense et peut s'inverser en "je", et "je" (moi) devient un "tu"* » (Benveniste, I : 230), les deux interlocuteurs du dialogue jouent alternativement le rôle de locuteur et d'auditeur.

6.1.2. Les plans de l'énonciation : la distinction récit/discours

Benveniste a établi une distinction fondamentale de sa théorie linguistique, celle du récit et du discours. Il s'agit de deux modalités spécifiques de l'énonciation qui s'opposent l'un à l'autre tant par leur finalité que par les structures linguistiques qui les caractérisent : le discours est rapporté à l'instance d'énonciation alors que le récit en est totalement coupé. Le discours suppose « *un locuteur et un auditeur, et, chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* » (Benveniste, I : 242). À ce type d'énonciation discursive s'oppose l'énonciation historique illustrée par le récit historique et toutes les autres formes du récit, dans la mesure où elles se manifestent sans aucune intervention du locuteur, donc de façon quasi impersonnelle :

« Le récit représente le degré zéro de l'énonciation : dans le récit, tout se passe comme si aucun sujet ne parlait, les événements semblent se raconter d'eux-mêmes ; le discours se caractérise, au contraire, par une énonciation, supposant un locuteur et un auditeur, et par la volonté du locuteur d'influencer son interlocuteur. À ce titre seront opposés : toute narration impersonnelle (récit) et tous les rapports, oraux ou écrits, où un sujet s'énonce

comme locuteur, s'adresse à un interlocuteur et organise son propos selon la catégorie de la personne (je vs tu) » (Dubois et al., 1991 : 150-151)

Il semble donc que l'opposition entre ces deux modalités de l'énonciation illustre, le principe même qui contrôle, à un niveau plus général de la théorie du langage, l'opposition de la langue comme système de signes et de la multiplicité des situations concrètes d'énonciation : l'opposition conceptuelle de l'impersonnel et du personnel. Ceci étant posé, Benveniste entreprend de construire sa description des formes du discours par opposition aux formes du récit. Il s'agit essentiellement des deux catégories verbales du temps et de la personne qui se distribuent en deux systèmes distincts mais complémentaires. Le récit historique, qui ne contient aucune référence à l'instance d'énonciation, sera défini comme « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique* » (Benveniste, I : 239). Le discours se caractérise quant à lui par l'emploi des pronoms personnels « je » et « tu », de déictiques tels que « ici » et « maintenant », et des temps verbaux du présent, du parfait (passé composé) et du futur. Dépourvu d'embrayeurs, le récit, privilégie les pronoms personnels de la troisième personne et le mode de l'aoriste (passé simple), alors que l'imparfait est commun aux deux modes de l'énonciation.

Le discours est défini comme un mode linguistique personnel alors que le récit est défini comme un mode linguistique impersonnel. Dans le récit historique, écrit Benveniste :

« il n'y a même plus [...] de narrateur. Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici, les événements semblent se raconter eux-mêmes » (Benveniste, I : 241).

Tout se déroule donc comme si les événements se racontaient tous seuls. De ce point de vue, c'est à partir du discours et non pas du récit que s'organise l'ensemble de l'expérience humaine, en effet, l'immense majorité des énoncés relèvent du discours

alors que le récit ne couvre qu'une partie des énoncés narratifs. C'est à travers l'énonciation que la subjectivité projette un ordre dans le monde et le rend intelligible. Ceci vaut en premier lieu pour l'expérience humaine du temps qui :

« est produite en réalité dans et par l'énonciation, de l'énonciation procède l'instauration de la catégorie de présent et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps. Le présent est proprement la source du temps. Il est cette présence au monde que l'acte d'énonciation rend seul possible [...] car l'homme ne dispose d'aucun autre moyen pour vivre le "maintenant" et de le faire actuel que de le réaliser par l'insertion du discours dans le monde » (Benveniste, II : 83).

Donc, chaque fois qu'un locuteur produit une énonciation au présent, il fait advenir, la dimension même du temps, qui est réinventée chaque fois qu'un sujet initie une nouvelle « instance de discours » :

« chaque fois qu'un locuteur emploie la forme grammaticale du présent, il situe l'événement comme contemporain de l'instance de discours qui le mentionne [...] ce présent est réinventé chaque fois qu'un homme parle, parce que à la lettre, un moment neuf, non encore vécu » (Benveniste, II : 73).

Au niveau des programmes de 1^{ère} et de 2^{ème} A.S. le discours est considéré comme :

« Une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. Dans les tableaux synoptiques, "discours" a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence contextuelle. [...] un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je/tu/ici/maintenant) [...] un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il/passé simple/imparfait). » (Programmes de 1A.S : 50).

Nous remarquons à ce niveau l'effacement de la double désignation récit/discours de Benveniste au profit de discours à référence situationnelle et discours à référence cotextuelle.

6.2. La contribution de Kerbrat-Orecchioni

La théorie de C. Kerbrat-Orecchioni (1980) porte principalement sur les points suivants : la définition de l'énonciation, la subjectivité, la reformulation du schéma de Jakobson et la problématique des déictiques. Nous allons présenter, dans cette partie de notre travail, quelques éléments de la théorie de Kerbrat-Orecchioni, nous tenterons dans la partie suivante de voir comment se fait la mise en œuvre de ces éléments dans les manuels et les programmes du secondaire.

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'énonciation ne peut être saisie et analysée en tant qu'acte de production au moment de la production, mais seulement à travers les empreintes laissées dans son produit, l'énoncé :

« Faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous cherchons à identifier et à décrire les traces de l'acte dans le produit, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énoncive des différents constituants du cadre énonciatif ». (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 30).

Elle observe un déséquilibre dans le fonctionnement de l'énonciation car « *les différents constituants du cadre énonciatif* » (1988 : 30) ne sont pas abordés et examinés de la même manière.

« L'énonciateur jouit d'un traitement privilégié, tout l'acte étant envisagé de son point de vue : le mécanisme d'engendrement d'un texte, le surgissement dans l'énoncé du sujet d'énonciation, l'insertion du locuteur au sein de sa parole ». (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 30).

Ce constat va lui permettre de distinguer deux types d'énonciations : l'énonciation étendue :

« Conçue extensivement, la linguistique de l'énonciation a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif, à savoir : les protagonistes du discours (énonciateur et destinataire), la situation de communication: circonstances spatio-temporelles, conditions générales de la

production / réception du message : nature du canal, contexte sociohistorique, contraintes de l'univers de discours ». (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 30-31), et l'énonciation restreinte : « *Conçue restrictivement, la linguistique de l'énonciation ne s'intéresse qu'à l'un des paramètres constitutifs du cadre énonciatif : le locuteur-scripteur* » (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 30).

Pour Kerbrat-Orecchioni, l'objet d'étude de l'énonciation se présente comme une problématique de traces dans l'énoncé (embrayeurs, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le sujet parlant imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit implicitement ou explicitement dans le message et se situe par rapport à lui (1988 : 32). Nous retrouvons la même conception de l'objet d'étude de l'énonciation dans les manuels scolaires du secondaire où il est question, en effet, de demander aux élèves de dégager les traces du sujet parlant, nous proposons à titre d'exemple les questions suivantes extraites du manuel scolaire de terminale :

- Relevez les marques de la subjectivité dans le texte (P.7)
- Qui est l'énonciateur ? Relevez les indices qui le montrent (P.138)
- Relevez les indices de l'énonciation dans le texte (P.145)
- Identifiez les indices de l'énonciation (P. 152)
- Retrouvez-vous dans cette affiche tous les indices de l'énonciation, sont-ils tous explicites ? (P.166).

En ce qui concerne la subjectivité, Kerbrat-Orecchioni remarque qu'il y a peu d'unités lexicales qui ne constituent pas des marques de la subjectivité. Elle ne déduit pas qu'il n'y a pas d'énoncés purement objectifs mais elle soutient que toute production discursive porte selon divers niveaux, la marque de son énonciateur :

« la seule attitude légitime, c'est d'admettre que toute séquence se localise quelque part sur l'axe qui relève les deux pôles infiniment éloignés de l'objectivité et de la subjectivité; la seule entreprise rentable, c'est d'essayer d'en identifier, différencier et graduer les divers modes de manifestation. » (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 157).

6.2.1. La problématique des déictiques :

Kerbrat-Orecchioni remet en question la définition de Benveniste qui considère les déictiques comme des « *signes vides* ». Pour Kerbrat-Orecchioni, le sens des déictiques reste stable à travers les différentes situations d'énonciation. En revanche, ce qui varie avec la situation, c'est le référent des unités déictiques. Prenons l'exemple du déictique « je » qui possède un sens constant, il fournit toujours la même information : « *le sujet d'énonciation* » (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 36-37). Le référent, lui, correspond à la personne qui emploie « je », qui se désigne comme « je » dans l'évènement énonciatif. Le problème des déictiques se rapporte donc à la référence, d'où la définition suivante :

« Ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des 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, et, éventuellement, de l'allocutaire » (Kerbrat-Orecchioni, 1988 : 36).

L'allocutaire doit prendre en considération la situation de communication afin d'identifier le référent des pronoms personnels, (nécessaire et suffisante pour je-tu; nécessaire mais non suffisante pour « il »(s)/ « elle »(s) qui fonctionnent soit comme des déictiques, soit comme des représentants (fonction anaphorique). Avec les pronoms pluriels, l'identification du/des référent(s) est plus difficile parce qu'ils peuvent renvoyer à plusieurs combinaisons de référents possibles.

Kerbrat-Orecchioni constate qu'il existe d'autres unités linguistiques dont le référent change suivant la situation, elle donne l'exemple des prépositions temporelles, des adjectifs temporels (actuel, moderne, ancien, futur, prochain), des unités de localisation spatiale, etc. (1988 : 48-49), des termes de parenté sans déterminant : papa, maman (1988 : 54).

7. La situation d'énonciation

La situation d'énonciation est constituée par l'ensemble des paramètres qui permettent la communication : le locuteur, l'allocutaire, la non-personne, le contexte et l'énoncé. Nous allons procéder, dans cette partie de notre travail, à une présentation des paramètres de l'énonciation, nous tenterons également de les mettre en relation avec le contenu des programmes et des manuels scolaires du secondaire.

7.1. Le locuteur

Dans le domaine de la linguistique de l'énonciation différents termes sont utilisés pour désigner le protagoniste – émetteur du message : locuteur, sujet parlant, destinataire, énonciateur. Les plus fréquemment utilisés sont locuteur et énonciateur. Le locuteur se définit comme le sujet parlant effectif responsable de la production matérielle de l'énoncé. Il peut être à l'origine de l'énonciation, comme il peut parler pour une autre personne, il ne fait alors que rapporter ses paroles. Il peut aussi être « *une personne réelle ou fictive, un groupe quelconque plus ou moins défini, la sagesse des nations, l'opinion publique, le "on"*. » (Baylon & Mignot, 1994: 91). Ce concept fait intervenir obligatoirement un allocutaire (Fuchs & Le Goffic, 1985: 144). Le locuteur a l'initiative de la parole, ce qui lui permet d'orienter le déroulement du dialogue (Baylon, Fabre & Mignot 2001: 169). L'énonciateur quant à lui, est défini comme celui à qui est attribuée l'énonciation de l'énoncé (Fuchs & Le Goffic, 1985: 144), celui qui est entièrement responsable du message (Baylon & Mignot, 1994: 91). L'opposition locuteur/ énonciateur démontre que il y a une part de nos propos dont nous ne sommes pas l'énonciateur. (Fuchs & Le Goffic, 1985: 145). Le locuteur, énonciateur ou non, dès qu'il se pose comme sujet parlant, « *il implante l'autre en face de lui*. » (Riegel, 1994: 575) et le pose comme *allocutaire*.

Le locuteur adopte vis-à-vis de son énoncé une attitude déterminée par laquelle il s'y inscrit ou au contraire s'en évade complètement. Le locuteur entretiens des rapports avec son énoncé et avec son interlocuteur, exprimés à l'aide des concepts suivants :

-La *distance* qui définit l'attitude du locuteur face à son énoncé. Le locuteur peut assumer entièrement le contenu de son énoncé.

-La *modalisation* dénote la manière dont le locuteur situe son énoncé par rapport à la vérité, la fausseté, la certitude, c'est la composante du procès d'énonciation permettant d'estimer le degré d'adhésion du locuteur à son énoncé.

-La *transparence* et l'*opacité* se définissent par le rapport que le récepteur entretient avec l'énoncé.

-La *tension* se rapporte à la relation qui s'établit entre les deux interlocuteurs, l'énoncé étant le médiateur d'un désir du locuteur, une tentative de saisir l'allocutaire, de lui imposer un certain comportement, de provoquer une action de sa part, etc.

-La *thématisation*, syntaxique ou intonative, permet au locuteur de mettre en valeur l'un ou l'autre segment de la phrase.

Dans les manuels scolaires du secondaire, nous avons constaté que les termes les plus fréquemment utilisés pour désigner la personne qui parle sont ceux d'énonciateur, destinataire, de scripteur et d'auteur, nous avons trouvé également le terme d'interlocuteurs.

7.2. L'allocutaire

Sur le plan déclaratif, Benveniste reconnaît l'existence et l'importance du destinataire, mais il lui attribue un rôle complètement passif. L'existence du destinataire n'est possible que « *par la médiation du locuteur.* » (Eluierd, 1985: 73).

« *Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.* » (Benveniste, 1970 : 14).

Cela ne suffit pas pour mettre en évidence le rôle de l'allocutaire qui doit être considéré comme un partenaire à part entière, y compris en situation de réception. Cela veut dire que même si le locuteur organise ses paroles selon ses objectifs et sa propre stratégie, il sera obligé d'adapter son discours, sa stratégie et les moyens mis à l'œuvre.

Comme dans le cas du locuteur, les différents termes employés pour désigner l'allocutaire ne correspondent pas à la même réalité et ne représentent pas le même type de relation entre les deux interlocuteurs. Il s'agit des termes: destinataire- allocutaire- récepteur énonciataire, co-énonciateur. Le terme de *Co-énonciateur* est utilisé pour mettre en évidence la position d'égalité de l'autre. (Maingueneau, 2003: 2).

Pour l'allocutaire nous avons constaté que les termes employés dans les manuels scolaires sont ceux de destinataire et d'interlocuteur.

7.3. La non – personne

Si le locuteur et l'allocutaire forment la « sphère de la locution », cette locution renvoie à un univers extérieur celui de la non-personne qui correspond à tous les objets dont parlent « je » et « tu ». La non-personne peut s'identifier au délocuté, ce dont les interlocuteurs parlent et dans ce cas, la non-personne désigne aussi bien des objets, des états de choses que des personnes.

7.4. Le contexte

Il s'agit de l'ensemble des conditions sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé : les partenaires de l'échange verbal, l'espace dans lequel cet échange a lieu et le temps de son déroulement. A cela il faut ajouter les données communes aux deux protagonistes de l'échange verbal sur la situation culturelle et psychologiques, les expériences et les connaissances de chacun des deux : « *les caractéristiques psychologiques, sociales, institutionnelles des protagonistes, l'expérience vécue dans laquelle l'énonciation est censée venir s'insérer.* » (Fuchs & Le Goffic, 1985: 150-151), les différents types de compétences (linguistiques, paralinguistiques, culturels, idéologiques...) des deux protagonistes. En un mot, tous les paramètres avec lesquels Kerbrat-Orecchioni a complété le schéma de la communication de Jakobson.

Le contexte a un rôle important dans l'interprétation du message, il permet à l'allocutaire d'identifier le référent ou les référents du message. On considère que le contexte « *construit l'interprétation d'un énoncé élémentaire ou d'un texte à travers des instructions extraites des divers plans du contexte* ». (Maingueneau, 2003: 5).

Nous retrouvons cette définition du contexte dans les programmes du secondaire où on peut lire :

« en interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur : le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution), les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet texte [...] l'information contenu dans un texte sera appréhendée à un niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il est lui-même » (Programme de 1^{ère} A.S : 28).

On insiste dans cette partie du programme sur les différentes compétences à intégrer afin d'acquérir la compétence de communication : compétence linguistique, textuelle, sémantico-sémantique, sociale, pragmatique, situationnelle. Nous remarquons, à ce niveau, l'influence de la théorie de Kerbrat- Orecchioni à travers les différents paramètres qu'elle a utilisés pour compléter et enrichir le schéma de la communication.

7.5. L'énoncé

L'étude de l'énonciation se présente comme une problématique des traces dans l'énoncé de l'acte de production, cet énoncé représente « *la partie directement saisissable de l'acte de communication [...] il comporte les traces de l'opération qui lui a donné naissance, l'énonciation.* » (Baylon & Mignot, 1994: 90), il se caractérise par une double dimension, d'un côté, il transmet un contenu et d'un autre côté, il décrit le procès d'énonciation : « *l'énoncé réfléchit sa propre énonciation* » (Maingueneau, 2003 : 4); tout comme l'énonciation, l'énoncé se caractérise par un double aspect, général et particulier : « *Le contenu véhiculé par un énoncé reste stable au-delà de la multiplicité des événements énonciatifs*

qui le rendent possible. » (Maingueneau, 1981: 6). Il s'agit dans ce cas de « *l'énoncé-type* » qui transmet toujours la même information, il a un contenu stable; en fonction des différents actes d'énonciation qui peuvent le prendre en charge, différentes du point de vue des protagonistes et des conditions spatio-temporelles, l'énoncé-type, tout en conservant son contenu, change de sens. On parle dans ce cas « *d'énoncé occurrence* ». (Maingueneau, 1981: 6).

Dans les programmes du secondaire et au niveau du glossaire on propose aux enseignants une définition de l'énoncé :

« *L'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention de communication* » (Programme de 1^{ère} A.S : 50).

Nous constatons là aussi une relation étroite entre les travaux des linguistes et les définitions proposées dans les programmes et les manuels scolaires.

8. Les modalités :

Il existe également des traces de l'énonciation non déictiques : c'est le cas de *la* modalité c'est-à-dire le processus par lequel le sujet de l'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son énoncé. A l'origine, le domaine de la modalité concernait uniquement la vérité ou la fausseté de la proposition affectée de la modalité (Cervoni, 1987: 78) mais, par la suite et avec le développement de la linguistique énonciative, le champ de la modalité s'est vu élargir de manière considérable :

« *La forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet parlant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit.* » (Bally, 1942 : 3).

Bally installe la notion en linguistique en reprenant la distinction latine entre *modus* et *dictum* :

«Chez Ch. Bally, dans une analyse logique de la phrase, la modalité est une série d'éléments qui indiquent que le dictum, procès pur et simple considéré comme débarrassé de toute intervention du sujet parlant, est jugé réalisé ou non, désiré ou non, accepté avec joie ou regret, et cela par le sujet parlant ou par quelqu'un d'autre que le sujet parlant ».
(Dubois et al., 1991 : 305-306).

Dans La Grammaire méthodique du français :

«Les modalités sont considérées comme des éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé [...], toute phrase peut s'analyser en deux éléments : un « contenu représenté », le dictum (ou contenu propositionnel) et une modalité, le modus, qui indique la position du locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé. » (Riegel et al., 1994 : 579-580).

Donc toute phrase comporte une modalité apparente ou implicite.

Dans le Guide alphabétique de linguistique française, les auteurs considèrent que :

« la modalité définit le statut de la phrase, en tenant compte de l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé et du destinataire » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 : 390).

Par ailleurs nous remarquons que les programmes et les manuels scolaires du secondaire prennent en charge l'apprentissage de cet aspect de l'énonciation à travers les différentes leçons proposées dans le manuel scolaire de 2^{ème} A.S. (les modalités appréciatives P. 78, les modalités à visée argumentatives P.79, où la modalité est considérée comme une appréciation positive ou négative reposant sur les sentiments et non sur la raison) et les différents exercices proposés dans les trois manuels scolaires, nous citons à titre d'exemple les exercices suivants :

-exercice 5 P. 62 du manuel scolaires de 3A.S: ces énoncés comporte des marques de modalisation, identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective.

-exercice 6 P.62 du même manuel : ajoutez une modalité de l'incertitude dans chaque énoncé, c'est-à-dire une réserve de l'énonciation par rapport à l'énoncé.

-exercice 7 P. 62 : ajoutez une modalité de certitude en utilisant le procédé de votre choix.

-exercice 1P. 79 : relevez puis classez les modalités appréciatives et les modalités à visée argumentative dans le texte suivant.

- exercice 2 P.81 du manuel scolaire de 2 A.S : relevez dans le passage suivant les modalisateurs et classez-les suivant qu'ils expriment un degré de certitude ou une appréciation.

8.1. Les modalités logiques :

L'origine de l'étude des modalités se trouve dans les textes d'Aristote qui s'est intéressé aux modalités logiques fondamentales. On appelle modalités logiques les diverses manières d'envisager le prédicat de la phrase. Sur le plan strictement logique la modalité est symbolisée par un système comportant deux valeurs : la vérité et la fausseté d'un contenu propositionnel.

8.2. Les modalités linguistiques

Deux tendances se sont développées par rapport à l'évolution du champ des modalités en linguistique : la première tendance propose un classement des modalités du point de vue des réalisateurs linguistiques, la deuxième tendance s'intéresse aux types de modalités.

Brunot se représente la modalité, en y faisant entrer une gamme très large et diverse d'attitudes et de sentiments :

« Une action énoncée, renfermée, soit dans une question, soit dans une énonciation positive ou négative, se présente à notre jugement, à notre sentiment, à notre volonté, avec des caractéristiques extrêmement divers. Elle est considérée comme certaine ou comme possible, on la désire ou on la redoute, on l'ordonne ou on la déconseille, etc. Ce sont là les modalités de l'idée ». (1936 : 507).

Brunot répartit ces modalités en trois grandes classes : jugements, sentiments et volontés (1936 : 510-573).

Dans la théorie de Culioli, le passage de la lexis à l'assertion implique une modalisation. Pour Culioli, modaliser signifie :

«Affecter d'une modalité, et modalité sera entendu ici au quadruple sens de : 1. Affirmatif ou négatif, injonctif etc. 2. Certain, probable, nécessaire, etc. 3. Appréciatif 4. Pragmatique en particulier mode allocutoire, causatif, bref, ce qui implique une relation entre sujets » (1970 : 8).

En s'appuyant sur la relation énonciateur-co-énonciateur, il distingue quatre catégories de modalités : Les modalités¹, sont les modalités de l'assertion, de l'interrogation et de l'emphase. Les modalités², sont des modalités d'ordre logique : nécessaire, possible, éventuel, probable, certain. Les modalités³ représentent la dimension « appréciative » ou « affective » orientée sur l'énonciateur, et qui permettent d'exprimer toutes les attitudes du sujet (transparence, distance, prise en charge, etc.). Les modalités⁴, marquent la relation proprement dite entre l'énonciateur et son co-énonciateur. Dans une énonciation, ces modalités peuvent apparaître seules mais elles peuvent aussi se chevaucher afin de construire une certaine représentation des choses et une relation inter sujets.

8.3. Classification des modalités

Du point de vue des valeurs exprimées, c'est à dire de la nature de l'attitude du sujet énonciateur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé, on distingue les classes suivantes :

-les modalités aléthiques ou ontiques liées aux valeurs de vérité d'un contenu propositionnel;

-les modalités déontiques, liées à l'obligatoire, à l'interdit, au permis et au facultatif ;

-*les modalités temporelles*, résultant de l'assimilation de la temporalité, ou d'une partie de celle-ci, à la modalité ;

-*Les modalités épistémiques* liées au certain, à l'exclu, au plausible, et au contestable.

-*Les modalités subjectives* indiquant des attitudes psychologiques du locuteur : volonté, appréciation etc.

-*les modalités intersubjectives* qui sont du domaine de l'ordre, du conseil, de la suggestion, de la prière, du reproche, etc. Elles correspondent en grande partie aux modalités déontiques ;

-*Les modalités implicatives* exprimant un rapport implicatif de but, de conséquence, de condition, etc. entre deux procès. (Le Querler, 1996: 54-56).

La modalité définit le statut de la phrase en tenant compte de l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé et du destinataire, les unes sont les *modalités d'énoncé*, logiques ou appréciatives, qui concernent le dictum et ne porte pas sur la relation entre le locuteur et l'allocutaire mais caractérise la manière dont le locuteur situe l'énoncé par rapport à la vérité, la probabilité, la certitude, le vraisemblable mais aussi l'heureux, l'utile... Ces catégories peuvent s'exprimer par des phénomènes linguistiques très divers, comme des adverbes, des adjectifs, des verbes, des procédés morphologiques, une double négation.

Et *modalités d'énonciation* qui expriment « l'attitude énonciative » du sujet énonciateur dans sa relation avec l'allocutaire (Riegel, 1994: 580) Il s'agit donc d'une relation interpersonnelle, sociale entre les protagonistes de l'échange verbal. Le niveau d'incidence de ces modalités est le type de phrase : l'assertion, l'interrogation, l'ordre et l'exclamation. Les *modalités de message*, en relations avec certaines transformations syntaxiques qui peuvent modifier la structure de la phrase et dont le résultat est la modification de la perspective de l'énonciateur sur le contenu propositionnel de l'énoncé. Par exemple, l'emploi d'une phrase déclarative du type *Le professeur interroge les étudiants* indique que l'énonciateur s'intéresse au caractère agentif du procès, il veut mettre l'accent sur la réalisation du procès par un agent. En échange, dans *Les étudiants*

sont interrogés par le professeur, l'énonciateur met l'accent sur le patient qui subit le procès dénoté. Dans une structure emphatique du type : *Marie, elle viendra certainement chez nous. Les livres, je les ai rendus hier*, l'intérêt du sujet énonciateur porte soit sur le sujet de phrase, soit sur le CD qui deviennent par cela le centre d'intérêt de la communication.

On appelle cette partie de la structure d'une phrase sur laquelle le sujet énonciateur focalise son attention, *thème* ou *topic* :

« *Le sujet psychologique, c'est-à-dire l'élément sur lequel s'accroche le reste de la phrase, l'élément essentiel, mis en valeur le plus souvent par sa position initiale. Dans la plupart des cas, le thème coïncide avec le sujet grammatical et le rhème avec ce qui en est dit.* » (Halliday, in Maingueneau, 1976: 114).

Le reste de la phrase s'appelle *rhème* ou *propos*. Parmi les transformations qui participent à la manifestation des modalités de message, on mentionne la passivation, l'emphase et la factitivité.

Au niveau du manuel scolaire de 2^{ème} A.S. les modalités sont classées en modalités appréciatives, modalités à visée argumentative et modalité de jugement :

« *on informe son destinataire de quelque chose dont on est sûr, pour ce faire on utilise des modalisateurs comme : de façon certaine, assurément, évidemment, il faut...[...]on est aussi à évaluer, à apprécier, à juger. Appréciation positive ou négative il s'agit d'un jugement par le biais duquel on exprime un point de vue.* ».(Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 80).

8.4. Structures et formes de manifestation de la modalité

La structure abstraite de la modalité est constituée de deux éléments : le *modus* (manière de dire) et le *dictum* (ce qui est dit). Le *modus* est la marque de la modalité, il exprime l'attitude du sujet énonciateur par rapport au contenu propositionnel de l'énoncé. Le *dictum* représente le contenu propositionnel par rapport auquel le sujet énonciateur

adopte telle ou telle attitude. Cette structure abstraite peut être représentée de la manière suivante:

	Modus	+	Dictum	
Sujet modal	Prédicat modal		Sujet dictal	Prédicat dictal
JE	crois		Pierre	viendra

Les deux constituants de la modalité sont formés, chacun d'eux, d'un sujet et d'un prédicat. Si la modalité se manifeste au niveau de la surface, à travers des marqueurs linguistiques différents suivant le niveau d'incidence, on est en présence d'une *modalité explicite* : *Je crois que Pierre viendra ce soir. Il est possible que Pierre vienne ce soir.* On parle de *modalité implicite*, s'il n'y a pas de trace de la modalité au niveau de la surface ou avec un marqueur incorporé au dictum : *Il pleut. Pierre viendra ce soir.*

8.5. Réalisateurs linguistiques de la modalité

Les marqueurs linguistiques de la modalité se manifestent à plusieurs niveaux, à savoir : le niveau lexical (les verbes modaux, les semi-auxiliaire de modalité, les adjectifs à valeurs modales logique ou évaluative, les adverbes typiquement modaux), le niveau morphosyntaxique (les modes et les temps verbaux); le niveau syntaxique (les types de phrase interrogative, impérative, exclamative et la structure impersonnelle du type *Il + être + Adj. + que P/infinitif*); le niveau discursif (les adverbes d'énonciation, les transformations (passivation, emphase) et l'enchaînement des répliques).

Les marqueurs peuvent se manifester individuellement, mais dans la plupart des cas, les modalités se manifestent comme des modalités impures (Cervoni, 1987 : 89) c'est-à-dire résultant d'une combinaison de plusieurs marqueurs : temps, modes, adverbes, adjectifs. Ces combinaisons peuvent changer la valeur modale initiale en la renforçant ou, au contraire, en la diminuant.

Même si le domaine des modalités est considéré comme l'un des moins stables et des plus confus de la linguistique, nous croyons que leur place est là, vu qu'elles traduisent le comportement intellectuel et affectif du participant le plus important de la situation de communication, le locuteur énonciateur.

Au total, le domaine de ce que l'on appelle aujourd'hui énonciation couvre un ensemble très vaste et assez hétérogène, de faits et de préoccupations. Cependant l'objet de l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas constitué par les descriptions théoriques des linguistes, mais par les descriptions pédagogiques ou grammaire pédagogique (Besse et Porquier, 1984 : 185) qui s'élabore selon des choix didactiques préalables et en fonction d'objectifs visés. Ainsi les nouveaux programmes du secondaire se réclamant, comme nous l'avons déjà souligné d'une approche communicative, tendent à utiliser les apports de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au secondaire. Après avoir présenté, de manière détaillée et précise le système grammatical de référence, nous allons nous intéresser dans la partie suivante, à d'autres niveaux d'analyse. Rappelons que d'un point de vue méthodologique nous avons distingué trois niveaux analyse :

1. D'abord, la grammaire pédagogique, ce niveau d'analyse concerne les programmes et les manuels scolaires, dans lesquels les pratiques grammaticales sont recommandées.
2. Ensuite, présentation du système grammatical de référence c'est-à-dire les fondements théoriques qui sous-tendent l'enseignement grammatical.
3. Enfin, la grammaire telle qu'on l'enseigne en classe de langue, ce niveau d'analyse concerne la mise en œuvre des pratiques grammaticales dans la classe, par un enseignant et pour des élèves, dans un contexte particulier.

La partie suivante de notre travail porte essentiellement sur le premier et le troisième niveau d'analyse, nous consacrerons un premier chapitre à l'analyse des programmes et des manuels scolaires du secondaire, au niveau des deux derniers chapitres

nous procéderont à l'analyse des questionnaires et à l'observation des séances d'enseignement filmées.

Conclusion

Quelques constatations émergent de la recension des données exposées dans les chapitres précédents :

1. La question sur la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE est l'objet de débats depuis longtemps.
2. Actuellement la plupart des chercheurs considèrent que l'enseignement de la grammaire joue un rôle considérable dans l'apprentissage d'une langue 2.
3. L'enseignement de la grammaire peut prendre plusieurs formes ayant des effets variés sur l'apprentissage.
4. Les nouveaux programmes du secondaire visent des objectifs qui dépassent le cadre de la simple classification typologique des textes et accordent une grande importance à la linguistique de l'énonciation.
5. Les données de l'énonciation se manifestent ponctuellement dans les programmes en vue de leur application à l'explication des textes et des notions grammaticales.
6. L'énonciation, objet didactique récemment introduit dans les programmes du lycée, ne se laisse pas facilement appréhender d'un point de vue théorique : il s'agit d'un domaine de recherche peu stabilisé dans le champ de la linguistique.

Nous allons tenter, dans la partie suivante, de répondre essentiellement aux trois dernières questions de recherche. Dans cette perspective, et en considérant la réforme récente du système éducatif basée sur une formation par compétences et l'intégration des principes de la grammaire énonciative dans l'enseignement de la langue, il nous est apparu essentiel comme point d'appui à notre recherche d'analyser, dans un premier chapitre les manuels scolaires afin de dégager les soubassements théoriques de l'enseignement de la grammaire, cette analyse nous permettra également de voir comment l'énonciation fait-elle son apparition dans les manuels scolaires, l'introduction des notions issues de l'énonciation dans le cadre des programmes et donc dans les manuels au lycée a

fait l'objet de nombreux débats : une des questions qui revient de différentes façons sous la plume des auteurs est celle de la difficulté que pose la présentation des notions souvent très abstraites qui exigent un niveau d'abstraction relativement élevé. Notre analyse s'appuie sur l'observation des programmes et des trois manuels scolaires du secondaire publiés à partir de la rentrée scolaire 2004-2005, pour chacun des documents nous tenterons de relever les différentes façons de théoriser l'énonciation à travers les définitions qui en étaient données, autrement dit,

Nous tenterons également de connaître à la fois les pratiques d'enseignement grammatical adoptées par les enseignants de français langue étrangère au secondaire, nous mettrons l'accent essentiellement sur la place de la grammaire parmi les autres composantes, les concepts, les démarches et les méthodes utilisées pour sa présentation, les exercices grammaticaux proposés et enfin les causes des difficultés rencontrées. Nous expliquerons dans la section suivante, consacrée à l'approche méthodologique, comment nous avons tenté de répondre à ces questions. Nous décrirons d'abord la méthode que nous avons privilégiée pour effectuer notre recherche. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de nos participants. Nous décrirons aussi les instruments que nous avons conçus afin de collecter nos données. Nous présenterons le déroulement de l'étude, pour finalement traiter de l'analyse et du traitement des données.

Avant d'exposer nos choix méthodologiques, il convient de rappeler nos questions spécifiques de recherche :

- Quelle est la place de la grammaire dans les nouveaux programmes ?
- Quelles sont les théories grammaticales proposées par la réforme scolaire ?
- Est-ce que les théories grammaticales de référence apportent une contribution importante à l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes ?

- Par l'application des modèles proposés par les nouveaux programmes, arrive-t-on à atteindre les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français.

PARTIE PRATIQUE

Partie pratique

Introduction

La présente recherche est née du constat qu'il y a, à l'heure actuelle, un intérêt de plus en plus important pour l'enseignement des contenus grammaticaux en classe de langue étrangère. Les recherches scientifiques et les chapitres de livres abondent sur la question un peu partout dans le monde où les spécialistes en didactique s'intéressent aux problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, force est de constater que nous n'assistons pas simplement à un retour de la grammaire en classe de FLE, mais aussi à l'expression presque unanime d'un besoin de renouvellement des pratiques de l'enseignement grammatical. Ce changement de vision, du moins en Algérie, où le français s'enseigne comme langue étrangère, est dû dans une certaine mesure aux critiques formulées ces dernières années concernant la piètre qualité de la langue parlée et écrite des élèves surtout du niveau secondaire, le besoin de changement étant reconnu, il revient maintenant aux spécialistes de la didactique et de la langue de suggérer aux enseignants des moyens pour renouveler leurs pratiques d'enseignement grammatical.

On ne saurait cependant proposer efficacement des types d'interventions précises sans avoir une description récente de la classe de FLE, c'est-à-dire connaître ce qui s'y fait en ce qui concerne la grammaire et avoir l'opinion sur le sujet des principaux intéressés, soit les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, et en considérant la réforme récente de l'école algérienne qui propose un enseignement basé sur une approche par compétences et l'intégration des principes de la grammaire énonciative et de l'approche communicative dans l'enseignement de la langue, il nous est apparu essentiel comme point d'appui à notre recherche sur les pratiques d'enseignement de la grammaire d'abord d'analyser le contenu grammatical des manuels scolaires prescrits par la réforme, de connaître ensuite les pratiques d'enseignement grammatical adoptées par les enseignants de français langue étrangère au secondaire et leur perceptions concernant :

- la place de la grammaire parmi les autres composantes,

- la nature de l'enseignement grammatical (concepts, terminologie, démarches et méthodes utilisées pour sa présentation)
- les exercices grammaticaux proposés
- les causes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des programmes.

L'objectif premier de l'analyse des séances d'enseignement filmées est d'avoir une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire, et d'autre part, d'observer si les propositions didactiques issues de la grammaire énonciative sont appliquées en classe de français. Voici une série de questions que nous nous sommes posées pour l'analyse des données :

- Quelles sont les grandes étapes des leçons de grammaire observées ?
- Comment sont présentés les contenus grammaticaux ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques que les deux enseignantes utilisent ?
- Quelles sont les techniques utilisées dans l'explication des contenus grammaticaux ?
- Les concepts utilisés dans l'explication de la grammaire découlent de quelle théorie grammaticale ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la grammaire ?
- Quelles conclusions pouvons-nous tirer par rapport aux pratiques d'enseignement grammatical de nos sujets ?

Cette partie de notre travail nous permettra de répondre à nos questions de recherche qu'il convient de rappeler ici :

- Quelle est la place de la grammaire dans les nouveaux programmes ?
- Quelles sont les théories grammaticales proposées par la réforme scolaire ?
- Est-ce que les théories grammaticales de référence apportent une contribution importante à l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes ?

- Par l'application des modèles proposés par les nouveaux programmes, arrive-t-on à atteindre les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français.

Notre deuxième partie se subdivise en trois chapitres, le premier sera consacré à une analyse générale des manuels scolaires afin de faire ressortir les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous procéderons par la suite à une analyse exhaustive des leçons de grammaire sans laquelle nous ne pouvons faire ressortir, à la lumière de notre partie théorique, les théories grammaticales qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire, nous consacrerons une sous partie à l'énonciation dans les manuels scolaires algériens ; nous procéderons par la suite au traitement et à l'analyse des questionnaires au niveau du chapitre 2, les séances d'enseignement filmées seront analysées au niveau du chapitre 3.

Nous avons eu recours à deux types d'instruments de recueil d'information afin d'obtenir nos données, à savoir l'observation de classe et le questionnaire. Le recours à ces deux méthodes de recueil d'information est justifié d'abord par rapport à la nature de la communication (est-elle à double sens ou à sens unique, est-elle directe ou indirecte?), ensuite par rapport à l'étendue de l'accès à l'information (l'accès à l'information est-il limité ou non dans l'espace ? est-il concentré dans le temps ou non ?). Les deux instruments choisis permettent d'établir une communication de plus en plus directe et interactive et un accès à l'information de plus en plus large dans le temps et dans l'espace en comparaison avec d'autres méthodes en plus ces instruments sont habituellement utilisés dans les recherches qualitative et quantitative.

Chapitre 1 : Analyse des programmes et des leçons de grammaire contenues dans les manuels scolaires

Chapitre 1 : analyse des programmes et des leçons de grammaire contenues dans les manuels scolaires

Les programmes d'enseignement en application ont pour origine une grande réforme menée à la fin des années 90 visant une réorganisation du système scolaire. Cette réforme a déterminé une restructuration totale du système scolaire et une redéfinition des compétences et des programmes. Nous nous proposons dans cette partie de développer une réflexion sur le traitement des contenus grammaticaux dans le cadre prescriptif des nouveaux programmes scolaires. Nous avons commencé, par en situer le cadre institutionnel pour caractériser, à ce niveau, la conception de la grammaire et ses implications au niveau didactique, notre analyse concerne l'ensemble des leçons de grammaire pour pouvoir faire ressortir les fondements linguistiques et méthodologiques de l'enseignement du FLE dans les nouveaux programmes et les manuels scolaires du secondaire en général et l'enseignement de la grammaire en particulier.

Notre analyse concerne les programmes et les manuels scolaires édités à partir de la rentrée scolaire 2004-2005 dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien.

1. Présentation de la grille d'analyse

Il est incontournable que nous analysons le contenu grammatical des manuels scolaires du secondaire prescrits par le ministère de l'éducation nationale avec la réforme du système éducatif algérien. Nous réaliserons cette analyse grâce à une grille d'analyse élaborée et jointe à l'annexe. Cette grille est composée de sept rubriques, elle nous permettra essentiellement de rendre compte de la structure et des objectifs du manuel, elle nous permettra également d'examiner :

- les notions grammaticales étudiées
- la durée et le rythme de l'enseignement de la grammaire,
- les objectifs assignés à chaque leçon de grammaire,
- le type d'enseignement réservé à la grammaire
- et les exercices grammaticaux proposés.

Nous présentons dans les sections suivantes l'analyse des programmes et des trois manuels scolaires du secondaire. Cependant il est à signaler qu'une première réaction que suscite chez nous l'examen des trois manuels c'est que la partie consacrée au contenu grammatical est très brève, notre intention n'est pas d'évaluer la qualité et la valeur de ces documents selon la longueur, cependant force est de constater que l'enseignant y trouve un guide très limité concernant les notions et les points de grammaire à aborder selon le niveau.

Le manuel scolaire est un élément si familier de la classe. Il constitue, selon ses concepteurs, un ensemble ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel. Ainsi l'analyse des manuels scolaires rencontre nécessairement le discours pédagogique, explicite ou implicite, qui émane de l'institution, de même le regard sur l'usage du manuel dans les classes dévoile les pratiques enseignantes. L'objet de notre analyse n'est donc pas de nous livrer à une critique systématique des manuels scolaires mais tout d'abord d'analyser leur discours afin de faire le point sur les soubassements théoriques. Rappelons que les manuels scolaires en usage actuellement dans les lycées ont été publiés à partir de la rentrée scolaire 2004-2005, ils sont le résultat d'une réforme globale du système éducatif algérien.

2. Les manuels de première année secondaire

2.1. Le programme de 1^{ère} A.S.

Notre analyse concerne le programme de français pour la première année secondaire publié en janvier 2005 par l'office national des publications scolaires (Organisme dépendant du ministère de l'éducation nationale).

Le programme présente en détail les finalités de l'enseignement du français, le profil d'entrée en première année secondaire ainsi que le profil de sortie à l'issue de cette

année. Une deuxième partie est consacrée au cadre théorique où on explique aux enseignants que le présent programme accorde une importance considérable à la linguistique de l'énonciation et à l'approche communicative.

Ce programme est structuré sur la base de compétences à installer, les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon plus détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude : les points de grammaire proposés dans les cinq objets d'étude sont les suivants :

Tableau : les points de grammaire proposés dans le programme de 1^{ère} A.S.

Objet d'étude	Les points de grammaire proposés
La vulgarisation de l'information scientifique	<ul style="list-style-type: none">-la subordonnée relative.-la subordonnée d'opposition et de concession.-la subordonnée de cause et de conséquence.-les tournures impersonnelles.-la voix passive.-le présent à valeur atemporelle.
L'interview	<ul style="list-style-type: none">-les tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue.-l'interrogation totale/ partielle.-l'injonction (impératif).-l'injonction atténuée (emploi des verbes modaux à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative...).-les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de on)
La lettre ouverte	<ul style="list-style-type: none">-les différences entre parce que (introduisant un posé) et puisque (introduisant un présupposé).-les subordonnées concessives.-adverbes.

	-expressions concessives. -le conditionnel.
Le fait divers	-la nominalisation. -le passé composé et le plus-que-parfait. -le conditionnel exprimant l'hypothèse. -les verbes introducteurs de style direct et indirect. -les connecteurs comme outils syntaxiques.
La nouvelle	-passé simple/imparfait/présent de narration. -le conditionnel dans sa valeur du futur dans le passé. -verbes introducteurs du style direct et indirect.

2.2. Le livre scolaire :

Intitulé « Français première année secondaire », ce manuel scolaire a été publié par l'Office national des publications scolaires en 2005. Il répond au nouveau programme de français. Il propose, selon ses trois concepteurs (K. Djilali, inspectrice de l'enseignement fondamental, A. Boulouf et A. Lefsih, professeurs de l'enseignement secondaire), une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication par l'écrit, par l'oral et par l'image. Il favorise un apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans le cadre de projets pédagogiques. Ces activités visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire, le lexique, l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication. La démarche proposée par le manuel permettra, toujours selon ses concepteurs, aux élèves (dont l'âge moyen correspond à 15) de réaliser les projets pédagogiques choisis par la classe.

Ce manuel, d'un volume de 191 pages, se compose de trois projets comprenant chacun des séquences et visant des intentions communicatives. Chaque séquence a pour but d'installer un savoir-faire. Des moments d'évaluation sont prévus pour permettre aux

élèves de faire le point sur leurs apprentissages. À la fin de chaque séquence des exercices en relation avec les points de langue rencontrés lors des études de textes sont proposés, le professeur décidera du moment de leur utilisation en fonction de la progression choisie. Pour orienter les élèves dans le manuel, une fiche descriptive est proposée en page 4 où on explique la structure des séquences et la démarche à suivre pour la réalisation des projets didactiques, les objets d'étude, les thèmes et les techniques d'expression y sont également présentés.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les projets pédagogiques, les objets d'étude et les séquences proposés dans le manuel scolaire de première année secondaire :

Tableau : contenu du manuel de 1^{ère} A.S.

Projet 1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée	Objet d'étude 1 : la vulgarisation scientifique	Séquence 1 : contacter ses textes. Séquence 2 : résumer à partir d'un plan détaillé. Séquence 3 : résumer en fonction d'une intention communicative.
	Objet d'étude 2 : l'interview	Séquence 1 : questionner de façon pertinente. Séquence 2 : rédiger une lettre personnelle.
Projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions	Objet d'étude 1 : le discours argumentatif	Séquence 1 : organiser son argumentation Séquence 2 : s'impliquer dans son discours
Projet 3 : écrire une petite biographie romancée	Objet d'étude 1 : le fait divers	Séquence 1 : relater objectivement un évènement Séquence 2 : s'impliquer dans la relation d'évènements
	Objet d'étude 2 : la nouvelle	Séquence 1 : organiser le récit chronologiquement. Séquence 2 : déterminer des forces agissantes. Séquence 3 : enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire.

L'examen du manuel de première année secondaire nous a permis de constater que l'exposé des connaissances grammaticales occupe dans ce manuel une place minoritaire. En effet, parmi les activités proposées nous n'avons trouvé aucune leçon qui porte sur l'enseignement des contenus grammaticaux, ce qui est proposé dans le manuel ce sont des exercices en fin de chaque projet qui portent sur l'aspect grammatical de la langue. Nous avons pu distinguer : des exercices de transformation, des exercices de complétion, des exercices à trous, des exercices d'analyse, des exercices de reconnaissance. Les points de grammaire proposés dans ces exercices, et qui sont censé être en relation avec le type de texte étudié, sont les suivants :

-Exercice n°5 p.61 : où on demande aux élèves de repérer les éléments qui sont en relation avec le moment de l'énonciation.

Exercice n°3 p.63 : il s'agit d'un exercice de complétion où l'élève doit compléter des phrases par les conjonctions de coordinations qui conviennent.

Exercice n°4 p. 63 : on demande aux élèves de compléter ou de relier les phrases suivantes de manière à mettre en évidence le rapport logique qui les unit, on demande aux élèves de ne pas employer de conjonctions de coordination. Il s'agit d'un exercice de complétion.

Exercice n°5 p.64 : transformation de phrases afin d'obtenir des constructions impersonnelles, lorsque la transformation n'est pas possible, les élèves doivent expliquer pourquoi. Il s'agit d'un exercice de transformation.

Exercice n°7p.65 : les élèves doivent réécrire un texte à la voix passive. Là aussi il s'agit d'un exercice de transformation.

Exercice n°8 p.65 : c'est un exercice de reconnaissance où les élèves, pour chaque phrase proposée, doivent dire si la proposition relative est déterminative ou explicative.

Exercice n° 8 p. 94 : les élèves doivent compléter les interrogations partielles du dialogue.

Exercice n°9 p.95 : après la lecture d'un dialogue les élèves doivent remplir une grille pour montrer ce que les pronoms soulignés remplacent (nom, adjectif, pronom, groupe de mots).

Exercice n°10 p.95 : il s'agit de compléter le dialogue par les pronoms « en » et « y ». C'est un exercice présenté sans explication, il fait appel à l'intuition de l'apprenant mais aussi à une réflexion que l'élève doit faire sur la langue.

Exercice n°11 p.96 : on demande aux élèves de conjuguer les verbes donnés à l'infinitif aux temps qui conviennent.

Exercice n°1 p.118 : les élèves doivent distinguer dans les phrases proposées, que conjonction de subordination et que pronom relatif, pour les pronoms relatifs les élèves doivent encadrer les antécédents. Il s'agit d'un exercice d'analyse et de reconnaissance.

Exercice n°2 p.118 : où les élèves doivent relever les « que » pour trouver ensuite ceux qui font partie d'une locution conjonctive. Là aussi il s'agit d'un exercice de reconnaissance et d'analyse.

Exercice n°6 p.120 : il s'agit d'un exercice de reconnaissance. Les élèves doivent relever les indices d'opinion.

Exercice n°7 p.120 : les élèves doivent compléter un dialogue par les modalisateurs (adverbes et locutions adverbiales). Il s'agit d'un exercice de complétion.

Exercice n°8 p.120 : on demande aux élèves de compléter les énoncés par l'articulateur qui convient.

Exercice n°1 p.144 : il s'agit de mettre les verbes donnés à l'infinitif, dans les faits divers, aux temps et à la voix qui conviennent.

Exercice n° 6 p.148 : où les élèves doivent réécrire un fait divers à la voix active. On fait appel à la grammaire transformationnelle à travers les exercices de transformation.

Exercice n°7 p.149 : où les élèves doivent réécrire un fait divers à la voix passive. Là aussi il s'agit d'un exercice de transformation.

Exercice n°8 p.150 : au niveau de cet exercice de complétion et de conceptualisation on demande aux élèves de compléter un fait divers par les pronoms relatifs et personnels qui conviennent.

Exercice n°1 p.189 : les élèves doivent mettre les verbes donnés à l'infinitif aux temps qui conviennent.

Exercice n°2 p.189 : il s'agit de rétablir le texte original en remplaçant le présent par les temps du récit.

Exercice n°3 p.189 : on demande aux élèves d'utiliser le temps qui convient : imparfait, passé simple ou plus-que-parfait.

Exercice n° 4 p.189 : il s'agit de mettre un texte aux temps et modes qui conviennent.

Exercice n°5 p.190 : les élèves doivent réécrire un texte au passé tout en respectant la concordance des temps.

Exercice n°6 p.190 : il s'agit de trouver la valeur du conditionnel (injonction atténuée, souhait, éventualité, futur dans le passé, action soumise à une condition). C'est un exercice d'analyse.

Exercice n°8 p.190 : les élèves doivent mettre les verbes entre parenthèses aux modes et temps qui conviennent.

Exercice n°9 p.191 : les élèves doivent souligner les adjectifs qualificatifs et encadrer les adverbes qui expriment l'intensité. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance.

Exercice n°10 p.191 : les élèves doivent relier les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient. Il s'agit d'un exercice d'analyse et de transformation.

Nous remarquons au niveau de la première année d'enseignement secondaire un éclectisme en grammaire sur le plan théorique : l'éclectisme théorique qui associe les fondements du structuralisme et de la grammaire énonciative avec un fond traditionnel. Au niveau des démarches nous remarquons une méthode inductive qui fait appel à la réflexion de l'élève.

Par ailleurs, nous avons pu constater qu'au niveau de certains exercices les élèves sont mis au contact d'un métalangage emprunté à la grammaire de l'énonciation, nous citons l'exemple de l'exercice n° 5 p. 61, où on demande aux élèves de repérer tous les éléments qui sont en relation avec le moment de l'énonciation, l'exercice n°6 p. 120,

propose aux élèves de relever les indices d'opinion, au niveau de l'exercice n°7 p.120, les élèves doivent utiliser des modalisateurs pour compléter un dialogue.

De plus, nous avons constaté que plusieurs définitions s'appuient sur la linguistique de l'énonciation, les types de textes et un certain nombre de points de langue sont étudiés selon les principes de cette théorie : les données de l'énonciation sont utilisées de manière ponctuelle dans l'explication des textes. En effet on trouve au niveau de la première séquence du projet 1 une définition de la situation d'énonciation où on peut lire :

« la situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de je/nous, tu/vous, indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation "ici", "maintenant", marques de jugement) ». (Projet 1, séquence 1: 15).

On explique également aux élèves, au niveau de la deuxième séquence du projet 2 que :

« L'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel «je», des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une idée » (Projet 2, séquence 2 : 109).

On leur explique également que l'énonciateur peut manifester ou non sa présence selon la visée textuelle, en effet :

« il arrive que même dans des textes de vulgarisation scientifique dont la visée est d'informer ou d'expliquer le scripteur manifeste sa présence (emploi de certaines tournures syntaxiques, d'un vocabulaire mélioratif ou non, de marques de jugements ...). On peut alors se faire une idée sur sa personnalité, sur ses opinions, ses intentions à travers ces marques d'énonciation » (Projet 1, séquence : 13),

par contre dans d'autres types de texte l'énonciateur préfère s'effacer :

« Le texte argumentatif a pour visée de convaincre ou de persuader le destinataire, l'énonciateur préfère souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée » (Projet 1, séquence : 100).

L'enseignement de certaines notions se fait selon des critères empruntés à la grammaire énonciative comme celle proposée en page 35, au niveau de la séquence 2 du projet 1, où les constructions impersonnelles sont définies par rapport à la personne qui parle, ainsi on peut lire :

« les constructions impersonnelles sont définies comme étant un moyen qui permet de marquer la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le désir "d'objectiver" son discours ».

On insiste sur la fonction discursive de cette notion grammaticale qui permet à la personne qui parle d'avoir une certaine distance par rapport à son discours.

Au niveau de la même séquence, la voix active et la voix passive sont également présentées par rapport à la personne qui parle, là aussi on insiste sur le rôle des éléments linguistiques et non sur leur nature étant donné que c'est la fonction discursive qui importe :

« on n'écrit pas indifféremment un texte à la voix active ou à la voix passive, l'énonciateur, en choisissant une voix, veut mettre en valeur le thème ou le propos de la phrase (le sujet ou le complément d'objet). Ceci a des conséquences sur la progression thématique » (Projet1, séquence 2 : 36).

Nous avons pu constater également que plusieurs textes sont étudiés d'un point de vue énonciatif, l'élève est confronté à une nouvelle terminologie qui s'inscrit dans la nouvelle option théorique, en effet les questions posées dans la partie « lecture analytique » portent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif nous les présentons dans les tableaux suivants :

Tableau 1 : les questions qui portent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif (projet 1)

P.15	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes.-Quels indices spatio-temporels liés à la situation de communication pouvez-vous relever ?-L'emploi du démonstratif est lié une seule fois à la situation d'énonciation. Dans quelle expression ?-Comparez les deux discours aux niveaux du nombre de traces de l'énonciation et de la manifestation du destinataire.
P.35	<ul style="list-style-type: none">-L'emploi fréquent de l'impersonnel obéit à quelle intention de celui qui a produit ce texte.
P.38	<ul style="list-style-type: none">- Qu'implique l'emploi de « je »
P.44	<ul style="list-style-type: none">-« vous » : l'emploi de ce pronom est-il lié à la situation d'énonciation ?-Peut-il être remplacé par un autre pronom sans changer le sens du texte.-Quelle intention poursuit le scripteur en utilisant ce pronom.
P.46	<ul style="list-style-type: none">-Retrouvez les deux situations de communications comprises dans ce texte.
P.49	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les marques de l'énonciation dans chacun des textes-Quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ?-Quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ?
P.58	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les marques de l'énonciation.-Que nous apprennent-elles sur le scripteur ?
P.71	<ul style="list-style-type: none">-Quels sont les deux interlocuteurs ? Quel est le rôle de chacun d'eux ?-En quoi la situation d'énonciation complète-t-elle la situation de communication ?-Comparez l'emploi de « aujourd'hui » dans les deux dernières répliques de l'agriculteur. Dans quel cas ce mot est-il en relation avec la situation d'énonciation ?

P.74	-Quels renseignements nous donnent le chapeau et les références sur la situation de communication ? -Il y a en réalité deux situations de communication dans une interview. Retrouvez-les.
P.77	-Montrez comment les temps s'organisent dans le discours autour du présent de l'énonciation.
P.83	-Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnels, temps). -Qu'a de particulier cette situation ?
P.86	-relevez les marques de personne qui concernent le destinataire et le destinataire de cette lettre. -Le présent utilisé dans cette lettre est-il toujours lié à la situation d'énonciation ? -Classez en deux colonnes les manifestations d'amour de l'énonciateur pour sa mère. Dans la première vous relèverez les marques d'expression d'affectivité (émotions et sentiments), dans la seconde, l'expression du jugement (de l'évaluation)
P. 88-89	- Quelle est la situation d'énonciation ? -Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de communication. -Relevez les indicateurs de temps et de lieu. Quels sont ceux qui sont en relation avec la situation d'énonciation. -Dans quels verbes l'emploi du présent est-il lié à la situation d'énonciation ?

Au niveau des projets 2 et 3, nous avons pu constater que les textes sont analysés d'un point de vue énonciatif, les élèves sont confrontés à une nouvelle terminologie qui s'inscrit dans la nouvelle option théorique. Nous présentons les questions posées dans la partie « lecture analytique » dans le tableau ci-dessous :

Tableau : les questions qui portent l'aspect énonciatif (projet 2 et 3)

P.100-101	-Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte. -Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication. -Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte.
P. 108-109	-Montrez l'implication du journaliste dans le texte par le relevé des différents moyens utilisés (modalisateurs : verbes d'opinion, adverbess, les modes, les évaluatifs ...) -Définissez la situation d'énonciation
P.110	-Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation -Quelle est la situation d'énonciation ?
P.111	-Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte.
P.115	-Comparez les deux lettres aux niveaux des marques de l'énonciation
P.137-138	-Expliquez plus précisément l'emploi du présent dans chaque fait divers. Dans quel cas le présent est-il lié à la situation d'énonciation ? -Relevez les traces de la présence du journaliste dans son article, quelle idée faites-vous du journaliste d'après ces traces ?
P.139	-Retrouvez les marques de l'énonciation aux niveaux lexical et syntaxique -A quel moment le journaliste apparaît-il nettement dans son discours.
P.168	-« maintenant », « désormais » : ces adverbess sont normalement liés à la situation d'énonciation, est-ce le cas ici ?

À travers toutes ces questions nous pouvons dire que le point de vue énonciatif est privilégié dans l'analyse et l'explication des textes. Les élèves sont mis au contact d'un métalangage emprunté à la linguistique de l'énonciation (situation d'énonciation, situation de communication, énonciateur, les marques de l'énonciation, l'expression d'affectivité,

l'expression de jugement, modalisateurs, le présent de l'énonciation, l'implication du locuteur...).

3. Les manuels de deuxième année secondaire

3.1. Programmes de 2^{ème} A.S.

Le nouveau programme de français pour la deuxième année secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Proposé par la commission nationale des programmes et publié par l'office national des publications scolaires en 2005, il définit les finalités de l'enseignement du secondaire. On y trouve une présentation des choix théoriques qui sous-tendent l'enseignement du français au lycée à savoir la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative. Ce programme se subdivise en deux parties : la première partie présente le profil d'entrée et le profil de sortie à l'issue de la deuxième année secondaire, les compétences à installer sont mises en œuvre grâce aux capacités répertoriées dans plusieurs tableaux. On trouve au niveau de la deuxième partie les contenus sélectionnés pour la 2^{ème} A.S. présentés d'abord dans un tableau synoptique puis traités de manière détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude. Nous présentons dans le tableau suivant les points de langue à travailler pour chaque objet d'étude :

Tableau : les points de grammaire proposés dans le programme de 2^{ème} A.S.

Objet d'étude	Les points de grammaire proposés
Le discours objectif	-le présent de vérité générale et les conditionnels (passé et présent) employé dans une principale avec une subordonnée introduite par si.
Le discours théâtral	-les tournures interrogatives et exclamatives. -le discours direct et indirect. -distribution des temps par rapport à un repère énonciatif, moment de l'énonciation. -les indices spatio-temporels.
Le plaidoyer et le réquisitoire	-les rapports logiques explicites et implicites -les modalités appréciatives traduisant l'opinion et le jugement de l'énonciateur.
La nouvelle d'anticipation	-les indicateurs temporels. -la concordance des temps. -les procédés de caractérisation : les adjectifs, les relatifs, le complément du nom. -les substituts.
Le reportage touristique/ le récit de voyage.	-les propositions subordonnées relatives déterminatives et explicatives -la subordonnée de but

3.2. Le livre scolaire

Ce manuel scolaire intitulé « Français 2 année secondaire » est un outil de travail mis à la disposition des élèves de deuxième année secondaire pour toutes les filières (l'âge moyen des élèves correspond à 16 ans). Il a été édité par l'Office National des publications scolaires, il est l'œuvre d'un collectif de trois auteurs (B. Wegrar, inspecteur de l'éducation, A. Boumous, inspecteur de l'éducation et R. Betaouaf, professeur du

secondaire). Il comprend quatre projets didactiques, chaque projet vise une intention communicative et comporte 3 ou 4 séquences que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau : sommaire du manuel de 2^{ème} A.S.

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque	Objet d'étude : Le discours objectivé	-Séquence 1 : présenter un fait, une notion, un phénomène Séquence 2 : démontrer, prouver un fait. Séquence 3 : commenter de représentations graphiques ou iconiques
Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaniste	Objet d'étude : Le plaidoyer et le réquisitoire	Séquence 1 : plaider une cause. Séquence 2 : dénoncer une opinion, un point de vue. Séquence 3 : débattre d'un sujet d'actualité.
Projet 3 : Présenter le lycée le village la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations	Objet d'étude : Le reportage touristique et le récit de voyage	Séquence 1 : rédiger un récit de voyage. Séquence 2 : produire un texte touristique. Séquence 3 : rédiger un texte d'anticipation. Séquence 4 : imaginer et présenter le monde de demain.
Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir	Objet d'étude : Le discours théâtral	Séquence 1 : scénariser un texte. Séquence 2 : élaborer une saynète à partir d'une BD. Séquence 3 : transposer un récit en dialogue.

Ce livre scolaire, d'un volume de 223 pages, constitue selon ses concepteurs un ensemble didactique ouvert où le professeur et les élèves pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel. Il comporte :

- Des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent.
- Des activités de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.
- Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis.
- Des activités de recherche (pour en savoir plus).
- Des activités complémentaires pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture des textes longs.
- Des activités créatrices.

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise des savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que lui réserve le monde de demain. La démarche de projet est privilégiée pour installer chez les élèves les compétences visées par le programme. Trois projets devront être obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire, ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. La démarche du projet se fait en deux temps : la conception et la réalisation.

Le manuel ne propose pas un exposé suivi et articulé des connaissances mais il juxtapose des rubriques repérables par un titre, par une couleur, voire par un logo. De prime abord donc, le manuel se présente comme un outil ou plus précisément comme une boîte à outils où les professeurs, en classe, les élèves, en classe ou en dehors de la classe, sont censés puiser selon leurs besoins. Cette structure complexe est expliquée à l'élève dans une double page d'ouverture qui doit lui permettre de s'orienter (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 2-3).

L'examen du manuel de 2^{ème} A.S. nous a permis de constater que l'exposé des connaissances grammaticales occupe dans ce manuel une place toujours minoritaire. En effet, parmi les activités de langue proposées nous trouvons peu de leçons qui portent sur l'aspect grammatical de la langue, par ailleurs, l'analyse des leçons de grammaire, nous fait remarquer, à ce niveau un éclectisme sur le plan des théories linguistiques, la méthodologie allie la grammaire traditionnelle (nous citons pour exemple la subordonnée relative et la caractérisation qui ne sont pas analysées sur le plan discursif, les leçons de grammaire n'ont aucun lien avec l'acte de parole enseigné et elles ne concernent que la structure de la phrase sans aucune visée discursive) mêlée à la linguistique énonciative qui se soucie du rôle des éléments linguistiques (embrayeurs, déictiques, modalisateurs) et non de leur nature, étant donné que c'est la fonction discursive qui importe. Cette grammaire n'a donc pas pour objectif de donner la nature des parties du discours ni encore moins de les définir. Elle s'occupe d'une classe bien 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. Les leçons de grammaire proposées dans le manuel de 2^{ème} année secondaire sont les suivantes :

-Les relations logiques explicites (P.72) : cette leçon proposée au niveau de la séquence 1 du projet 2, a pour objectif d'expliquer aux élèves, à partir d'un texte support intitulé « En route pour le futur », que dans un énoncé les éléments porteurs de sens comme les informations essentielles et les illustrations, sont disposées de façon à exprimer des rapports logiques qui peuvent être explicites ou implicites. On propose ensuite aux élèves un tableau présentant les principaux outils grammaticaux qui expriment les relations logiques de cause, de conséquence, d'opposition, de but, et d'hypothèse. Les outils proposés sont répertoriés dans un tableau selon leur nature : conjonction de coordination (car, donc, mais, or...), conjonction de subordination (parce que, de sorte que, alors que, pour que...), adverbes (en effet, c'est pourquoi, alors...).

Dans la partie application on propose aux élèves quatre exercices : dans un premier exercice, les élèves doivent entourer les connecteurs logiques et nommer les relations logiques qu'ils introduisent, il s'agit d'un exercice de reconnaissance, au niveau de l'exercice 2 les élèves doivent réécrire un texte en employant les connecteurs dont la valeur est indiquée entre parenthèse de façon à rendre plus explicite les articulations du raisonnement. Dans un troisième exercice la tâche demandée aux élèves consiste à compléter les phrases de trois façons différentes pour exprimer successivement la cause, la conséquence et l'opposition. Au niveau du quatrième exercice, les élèves doivent relever dans un texte les connecteurs qui marquent les relations logiques et préciser par la suite celles qui dominent, il s'agit d'un exercice de reconnaissance.

-les relations logiques implicites (P.75) : cette leçon figure au niveau de la première séquence du projet 2, elle porte sur les relations logiques implicites. On explique aux élèves dans la rubrique « retenir » qu'une relation logique peut être établie de manière implicite par la ponctuation et n'être éclairée que par le contexte ou exprimée par une subordonnée relative circonstancielle. Les moyens syntaxiques pour exprimer une relation logique implicite sont présentés à travers quelques exemples. Dans la partie « application » les élèves doivent relever les relations logiques implicites et les réécrire de manière à les rendre plus explicites.

-Les modalités appréciatives (P. 78) : c'est une leçon de la troisième séquence du projet 2 ; l'objectif visé est de faire comprendre aux élèves que celui qui parle ou écrit peut s'exprimer sur un fait en portant une appréciation positive ou négative. Ce jugement repose sur le sentiment et non sur la raison. On propose aux élèves quelques exemples de modalités appréciatives appartenant à plusieurs catégories grammaticales : les verbes : apprécier, préférer, reconnaître, aimer, détester, critiquer...les adjectifs utilisés dans des constructions personnelles : être heureux de, intéressant, satisfait, content, ravi, choqué, trouver admirable, formidable, décevant, dommage...les adjectifs utilisés dans des constructions impersonnelles : il est facile, difficile, dur...et même des adverbes comme :

bien, certainement, effectivement, vraiment, réellement....Au niveau de la partie « application » les élèves doivent relever et classer à partir d'un article journalistique les modalités appréciatives.

-les modalités à visée argumentative (P.79) : l'objectif de cette leçon, qui figure au niveau de la troisième séquence du projet 2, consiste à expliquer aux élèves que certaines modalités qui n'appartiennent pas en propre à l'argumentation, peuvent être utilisées dans le cadre de l'argumentation pour convaincre persuader ou dissuader autrui. On relève principalement les questionnements, la comparaison, la description, la narration, la citation, quelques exemples sont donnés pour illustrer l'utilisation de ces modalités. Au niveau de la partie « application », on demande aux élèves de relever puis classer, dans un texte, les modalités appréciatives et les modalités à visée argumentative.

-La forme impersonnelle (P. 81) : cette leçon a pour objectif de montrer aux élèves l'intérêt de la forme impersonnelle dans la mise en valeur des faits, en effet l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence et les marques de l'énonciateur c'est-à-dire de celui qui parle. On explique aux élèves dans un premier temps que la forme impersonnelle se construit autour des verbes impersonnels se conjuguant exclusivement à la 3^{ème} personne du singulier avec le pronom il, on donne quelques exemples de constructions impersonnelles comme : il pleut, il faut, il y a, il manque, il convient..., on leur explique dans un deuxième temps que la forme impersonnelle peut se combiner avec la forme pronominale (il se produit, il se dégage...), comme elle peut inclure la tournure « il est + adjectif + de + infinitif ». Dans la partie « application », le manuel propose deux exercices. Au niveau du premier exercice on demande aux élèves de mettre des phrases à la forme impersonnelle, au niveau du second, les élèves sont invités à transformer des phrases en introduisant la tournure « il est + adjectif + de » ou encore « il est + adjectif + que » pour dégager ensuite le jugement ou la valeur ainsi exprimés.

-La subordonnée relative (P.142) : cette leçon proposée dans la séquence 1 du projet 3, porte sur la proposition subordonnée relative, on explique aux élèves qu'elle se rapporte à un nom ou à un pronom de la proposition principale, elle est le complément de ce nom qu'on appelle antécédent, elle est reliée à la principale par un pronom relatif qui représente l'antécédent, on précise aussi que la proposition relative peut être utilisée pour caractériser ou pour expliquer. Les principaux pronoms relatifs de forme simple ou composée sont présentés dans un tableau. Les élèves sont invités par la suite à relever, dans un texte intitulé « La stérilisation végétale nouvelle arme biotechnologique », les propositions relatives.

-L'expression de l'objectivité de la subjectivité (P.146) : au niveau du même projet on trouve une autre leçon de grammaire, portant sur l'expression de l'objectivité et de la subjectivité, elle vise à faire comprendre aux élèves que l'objectivité est une description fidèle de la réalité et que celui qui produit l'énoncé essaie d'effacer toute marque de sa présence dans cet énoncé, et que la subjectivité est une description personnelle d'une réalité, celui qui produit l'énoncé s'implique directement ou indirectement. Quelques marques explicites de la subjectivité sont proposées tels que les verbes de sentiment, de perception, d'opinion, de jugement, les adjectifs, les adverbes et les locutions adverbiales : c'est étonnant, vraisemblablement, sans doute, effectivement ... on demande, enfin aux élèves de rédiger deux textes sur le même thème étudié : l'un exprime l'objectivité et l'autre la subjectivité en utilisant les matériaux linguistiques déjà proposés.

-Le discours rapporté (P.185) : cette leçon de la première séquence du projet 4 porte sur le discours rapporté. Vu l'importance de ce point de langue, les concepteurs du manuel ont vu utile de le travailler à partir d'une fable de Jean de la Fontaine : le Corbeau et le Renard. Une première phase de la leçon a pour objectif de montrer aux élèves que le discours rapporté prend en charge deux situations de communications 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 les élèves à trouver les caractéristiques de chacune de ces situations. Une première lecture de la fable permettra aux élèves de dire où se passe la scène et quels sont les principaux personnages. Vient ensuite une phase d'analyse où les élèves doivent dégager la manière utilisée pour rapporter et mettre en valeur les paroles des personnages et les signes de ponctuation qui les encadrent, ils préciseront enfin les verbes introducteurs utilisés et leur place. Dans la partie retenir on insiste essentiellement sur les « transformations » (pronoms personnels, possessifs, temps et mode, adverbes, ponctuation) auxquelles donne lieu le passage du discours direct au discours indirect. Au niveau de la partie « application », on demande aux élèves de mettre deux extraits au style direct.

-La caractérisation (P.188) : au niveau de la même séquence une autre leçon de grammaire est programmée, il s'agit de la caractérisation. À partir de l'observation d'un texte support les élèves sont d'abord invités à trouver les principaux personnages de l'histoire et les lieux cités dans le texte puis ils vont relever les traits qui les caractérisent, les mots et les expressions qui les qualifient. On explique aux élèves dans une deuxième partie de la leçon que caractériser une personne, un lieu ou un objet veut dire apporter des informations supplémentaires pour mieux préciser, présenter, situer ou décrire cette personne, ce lieu ou cet objet. On précisera par la suite que pour caractériser on peut utiliser divers moyens linguistiques tels que les adjectifs, les propositions relatives et des noms. Dans la partie Application trois exercices sont proposés : au niveau du premier exercice on demande aux apprenants d'observer, lors d'un rendez-vous dans un lieu public, les personnages rencontrés, de noter quelques aspects frappants de leur habillement, de décrire leur comportement, et de rapporter leur propos, au niveau du deuxième exercice les élèves doivent relire le synopsis précédent pour compléter un tableau où ils doivent relever les personnages et les lieux décrits ainsi que la caractérisation de chacun d'eux. Au niveau du dernier exercice deux personnages d'une bande dessinée sont présentés avec leur caractérisation, les élèves doivent observer les deux documents pour dégager les personnages en question, trouver leurs noms et leurs

activités, relever les adjectifs qui les caractérisent, leurs manières d'être et de parler, ils doivent enfin essayer de préciser leurs caractères.

- Distribution du temps par rapport au moment énonciatif (P.191) : après la caractérisation, nous avons relevé une autre leçon de grammaire qui porte sur la distribution du temps par rapport à un moment énonciatif. Les élèves sont invités après la lecture d'un texte support intitulé « le temps des croisières », à situer les faits par rapport au moment où l'on parle et à les classer dans un tableau selon qu'ils se situent avant, en même temps ou après le moment de l'énonciation, on explique aux élèves qu'une action peut être soit simultanée, soit antérieure, soit postérieure au moment où l'on parle, on utilise le présent lorsque l'action est simultanée c'est-à-dire que le fait se passe au moment où l'on parle, lorsque l'action est antérieure c'est-à-dire que le fait se passe avant le moment où l'on parle on utilise un temps du passé, et lorsque l'action est postérieure c'est-à-dire que le fait peut se produire après le moment où l'on parle on utilise le futur simple. Dans la partie application les élèves doivent situer dans le temps des événements les uns par rapport aux autres.

Cette présentation met bien en évidence des influences théoriques de natures très différentes qui se juxtaposent dans le manuel de 2^{ème} A.S. il s'agit d'un éclectisme théorique qui associe les fondements structuralistes, un fond traditionnel et les données de la linguistique énonciative.

Par ailleurs, l'analyse du manuel de 2^{ème} A.S. nous a permis de constater que plusieurs questions, posées au niveau de la partie « observer, analyser », mettent l'accent sur le cadre énonciatif et la situation d'énonciation, nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau : les questions qui mettent l'accent sur la situation d'énonciation

P.29	-Les présences du l'énonciateur et celle du destinataire sont-elles marquées ? Pourquoi ?
P.54	-Comment l'auteur marque-il sa présence et celle de son interlocuteur ?
P.64	-La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ?
P.97	-La présence du narrateur est-elle marquée autrement que par l'emploi de « nous » ?
P.106	-A quelle personne le récit est-il rédigé ? -Relevez les indices qui permettent de préciser le cadre spatio-temporel du récit.
P.186	-A quelle situation d'énonciation renvoient ces propos directs ? -A quel temps sont les verbes du passage au discours direct ? Qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation ? -Quelles sont les autres marques linguistiques qui renvoient à la situation d'énonciation du renard ? -A quelle situation d'énonciation appartiennent les propos rapportés au discours indirect ?

L'analyse de ce manuel nous a permis également de constater que plusieurs définitions données dans le manuel de deuxième année s'appuient sur la grammaire énonciative, où on cherche à mettre l'accent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif, nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à la place de la grammaire énonciative dans les manuels scolaires

4. Les manuels de troisième année secondaire

4.1. Programme de 3^{ème} A.S.

Le programme de troisième année secondaire est un document officiel élaboré par la commission nationale des programmes et publié par l'office national des publications

scolaires en septembre 2006. Ce document est destiné aux enseignants du cycle secondaire, il a pour objectif de leur offrir une lecture fonctionnelle et pratique du nouveau programme qui va au-delà d'une simple classification typologique des textes et accorde une importance considérable à la linguistique de l'énonciation. Les choix théoriques qui sous-tendent l'enseignement du français au secondaire y sont clairement présentés à savoir la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative. Les contenus sélectionnés pour la 3^{ème} A.S. sont traités de manière détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

Les objets d'étude proposés sont les suivants :

-Le document historique : dans le programme de 3^{ème} A.S. ce type de texte est présenté non pas comme une accumulation froide des faits et des événements ou comme une reconstitution fidèle du passé, il est considéré comme un récit où le narrateur ou l'auteur intervient pour mettre en valeur, expliquer, ou émettre un jugement de valeur sur les faits rapportés en introduisant dans la présentation des faits, un ordre, une logique et un point de vue. Dans ce type de texte, l'auteur a recourt aux temps qui marquent la distance temporelle, ce sont les temps coupés de la situation de communication comme l'imparfait et le passé simple. On explique aux enseignants que le fait de considérer le texte historique comme la reconstitution fidèle des événements passés, ne doit pas occulter le fait qu'il exprime une certaine conception de l'histoire :

« Le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution " fidèle" du passé émaillée et illustrée de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer. » (Programmes de 3^{ème} A.S : 9)

-L'argumentation : l'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire permet de mettre l'accent sur les stratégies d'appel de l'auteur-énonciateur qui visent à faire agir ou réagir les lecteurs ainsi que celles des textes polémiques. Ce type de texte, où l'auteur

appuie ou réfute une proposition, donne une importance à une énonciation qui évite la neutralité de l'expression, l'auteur utilise un style oratoire destiné à convaincre et agir sur le destinataire ainsi que des injonctions qui interpellent le lecteur et sollicitent une réaction de sa part, Selon le programme de 3^{ème} A.S. l'auteur d'un texte argumentatif défend une prise de position, un point de vue, il s'oppose implicitement ou explicitement à ceux qui défendent le point de vue inverse. On y recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence de l'auteur et de son implication dans les propos tenus. De fait de cette présence nette et marquée de la personne qui parle, le texte argumentatif s'inscrit dans discours qui est à l'initiative du locuteur contrairement au texte narratif qui relève du discours qui est à l'initiative du narrateur. Ainsi l'auteur peut se manifester par l'emploi de la 1^{ère} personne, des marques de jugement, des verbes d'opinion et des modalisateurs, ou ne pas se manifester afin de masquer l'intention de convaincre (objectivité apparente du texte informatif/explicatif), dans ce type de texte, la modalisation est l'un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer :

« En argumentant l'auteur use de termes et expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme " évidemment ", " il est certain que", " assurément ", " sans aucun doute ", " indubitablement ", " toujours " et " jamais " etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation ». (Programmes de 3^{ème} A.S : 12)

-La nouvelle fantastique : cet objet d'étude proposé en troisième année dans un esprit de continuité, on explique aux enseignants qu'il s'agit d'un genre littéraire qui repose sur l'hésitation d'un personnage, confronté à un évènement qui lui paraît inexplicable, le personnage se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel pour l'expliquer.

La lecture du nouveau programme de 3^{ème} A.S nous a permis de constater que la linguistique de l'énonciation occupe une place importante, en effet le texte argumentatif et historique sont étudiés d'un point de vue énonciatif.

4.2. Le livre scolaire

Le manuel de terminal, destiné aux élèves de troisième année secondaire (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni un programme ; il ne peut, selon ses auteurs refléter qu'une conception parmi tant d'autres de la réalisation du programme en restant plus proche que possible de l'approche préconisée par les documents officiels (linguistique de l'énonciation et approche communicative).

Les élèves trouveront dans ce manuel des textes en relation avec les objets d'étude proposés dans le programme ainsi que des activités de compréhension et de productions écrites et orales, des exercices qui les aideront à réaliser leurs projets. Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Selon les auteurs du manuel, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but par l'étude des textes proposés et les activités écrites et orales. Des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants, sont proposés en fin de chaque projet. Le professeur peut les enrichir, dans le cadre de la remédiation ou du perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe. Au début du manuel le contenu du programme est présenté : les projets, les intentions communicatives, l'objet d'étude de chaque projet, les différentes séquences à réaliser ainsi que les techniques d'expression. Une présentation du manuel est également proposée en page quatre où sont précisés les différents domaines d'apprentissage et les modes d'évaluation.

Le manuel est structuré en quatre projets que nous présentons sommairement dans le tableau ci-dessous :

Tableau : sommaire du manuel de 3^{ème} A.S.

Projet 1 : réaliser une recherche		Séquence 1 : informer d'un
-----------------------------------	--	----------------------------

documentaire puis faire une synthèse de l'information	Objet d'étude : texte et document d'histoire	fait d'histoire. Séquence 2 : introduire un témoignage dans un fait d'histoire. Séquence 3 : analyser et commenter un fait d'histoire.
Projet 2 : organiser un débat puis faire un compte rendu	Objet d'étude : le débat d'idées	Séquence 1 : s'inscrire dans un débat Séquence 2 : prendre position dans un débat.
Projet 3 : lancer un appel pour mobiliser d'une cause humanitaire.	Objet d'étude : l'appel	Séquence 1 : comprendre l'enjeu de l'appel. Séquence 2 : inciter son interlocuteur à agir.
Projet 4 : rédiger une nouvelle fantastique	Objet d'étude : la nouvelle fantastique	Séquence 1 : introduire le fantastique dans un cadre réaliste. Séquence 2 : exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. Séquence 3 : comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Notre lecture du manuel de 3^{ème} A.S. nous a permis de constater une absence totale des activités de langue et plus particulièrement des points de grammaire. Aucune leçon du manuel n'est consacrée à l'étude d'une notion grammaticale. Cependant nous avons remarqué, à la fin de chaque séquence un certain nombre d'exercices de grammaire

traitant de points de langue différents. Nous avons pu relever des exercices de reconnaissance, de complétion, de transformation, de reformulation, d'analyse et des exercices à trous.

Voici un relevé exhaustif des exercices de grammaire proposés dans le manuel scolaire de 3^{ème} A.S.

Projet 1

Exercice n°1 p.61 : dans le texte suivant, remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent. Il s'agit d'un exercice à trous où les élèves doivent compléter un texte.

Exercice n°3p.61 : en vous aidant de l'exemple ci-dessous, transformez les énoncés suivants : deux cargos sont entrés en collision → collision de deux cargos, les élèves doivent transformer les phrases verbales en phrases nominales c'est un exercice de transformation.

Exercice n°4 p.62 : dans les phrases suivantes relevez les indices temporels et dites s'ils ont un repère fixe (si le repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase). C'est un exercice de reconnaissance.

Exercice n°5 p.62 : ces énoncés comportent des marques de modalisation, identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance et de réécriture.

Exercice n°6 p.62 : ajoutez une modalité d'incertitude dans chaque énoncé c'est-à-dire une réserve de l'énonciation par rapport à l'énoncé.

Exercice n°7 p.62 : à l'aide du procédé de votre choix, ajoutez une modalité de certitude dans les énoncés suivants, il s'agit d'un exercice de reformulation.

Exercice n°8 p.63 : repérez les indices de la présence du narrateur (modalisateurs), c'est un exercice de reconnaissance.

Exercice n°9 p.63 : complétez cette phrase pour décrire ces enfants de manière méliorative.

Exercice n°13 p.64 : insérez dans cet extrait, les adverbes suivants pour montrer votre prise de position, c'est un exercice à trous.

Projet 2

Exercice n°1 p.116 : relevez dans l'extrait suivant les connecteurs et dites s'ils marquent une relation logique (concession, opposition ou conséquence) ou l'ordre des arguments. C'est un exercice d'analyse et de reconnaissance.

Exercice n° 2p.116 : relevez les connecteurs logiques et indiquez leur valeur. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance.

Exercice n°3 p.116 : à l'aide de la valeur argumentative indiquée entre parenthèse rétablissez les connecteurs suivants à leur place dans le texte. C'est un exercice de complétion.

Exercice n°4 p.117 : transformez les propositions de forme négative en proposition affirmative tout en gardant le même sens. Il s'agit d'un exercice de reformulation.

Exercice n°5 p.117 : complétez les phrases en choisissant parmi les connecteurs suivants : c'est pourquoi, pourtant, en effet, mais, donc, de plus, puisque, car. Il s'agit d'un exercice de complétion.

Exercice n°6 p.118 : dans les phrases suivantes, les propositions s'enchaînent logiquement de manière implicite, retrouvez les connecteurs logiques sous-entendus. C'est un exercice de reformulation où les relations logiques doivent être exprimées explicitement.

Exercice n°7 p.118 : transformez les phrases suivantes en utilisant un verbe à valeur explicative. Là il s'agit d'un exercice de transformation.

Projet 3

Exercice n°1 p.167 : dans les énoncés ci-après l'expression grammaticale du but n'est pas apparente, exprimez-la en utilisant les moyens linguistiques adéquats et apportant les modifications qui s'imposent.

Exercice n°3 p.167 : classez les verbes suivants selon le degré d'incertitude qu'ils expriment. Il s'agit d'un exercice de classement.

Exercice n°8 p.169 : complétez les phrases suivantes en y introduisant l'articulateur qui convient. c'est un exercice de complétion.

Projet 4

Exercice n°1 p.218 : conjuguez les verbes entre parenthèses sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du locuteur.

Exercice n°2 p.218 : remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent : puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que. C'est un exercice de complétion.

Exercice n°3 p.219 : relevez les indices temporels et précisez si leur repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase. Il s'agit d'un exercice de discrimination et d'analyse.

Exercice n°6 p.220 : dans chacun des extraits suivants, relevez les modalisateurs dans les propos du narrateur, là aussi il s'agit d'un exercice de reconnaissance.

Après avoir relevé tous les exercices de grammaire proposés dans le manuel scolaire de 3^{ème} A.S, nous remarquons que les faits de langue sont en relation directe avec le type discursif à acquérir cependant il ne s'agit en aucun cas d'un apprentissage théorique. Nous pouvons constater également un éclectisme théorique en effet, on a recours par exemple à la grammaire transformationnelle à travers les exercices de transformation mais aussi aux données de la linguistique de l'énonciation qui se manifestent au niveau des exercices de grammaires, citons à titre d'exemple l'exercice n°8 p.63 où on demande aux élèves de repérer les indices de la présence du narrateur : les modalisateurs, l'exercice n°1 p.218 où les élèves doivent conjuguer les verbes entre parenthèses tout en sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du locuteur, l'exercice n°3 p. 219 où on demande aux apprenants de relever les indices temporels et de préciser si leur repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase.

Les données de la linguistique énonciative se manifestent aussi au niveau de la compréhension de l'écrit à travers les questions et les définitions. En effet, les définitions proposées dans les parties « faire le point » et « à retenir » mettent l'accent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif, on insiste sur l'implication de la personne qui parle

dans son discours, sur les marques qui renvoient à l'énonciateur et sur la référence à la situation d'énonciation, les élèves sont confrontés à un métalangage emprunté à la linguistique de l'énonciation. Nous présentons dans le tableau ci-dessous un relevé exhaustif des définitions où nous avons repéré les traces de la linguistique de l'énonciation.

Tableau : les traces de l'énonciation dans les définitions proposées par le manuel de 3^{ème} A.S.

Projet 1	« le texte d'histoire est à visée informative, le scripteur n'apparaît pas dans le récit. Il s'efface au profit de l'évènement et des personnages. Le discours est de ce fait objectivé ».	P.14
	« l'historien ... décrit et analyse sans pour autant se manifester explicitement dans son discours. Ce qui lui permet de rendre son discours objectif. »	P.19
	« dans un texte d'Histoire, les faits sont présentés sans référence à la situation d'énonciation cela se traduit par...l'effacement du locuteur au profit de la troisième personne ; l'absence de marques de jugement du narrateur »	P.22
	« le témoin d'un évènement historique ...devient un personnage et de ce fait son discours n'est plus neutre, le « je » indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé. »	P.29
	« dans la relation d'un évènement historique, même si le narrateur ne se manifeste pas explicitement, il exprime son point de vue et sa prise de position par la caractérisation (méliorative ou péjorative). »	P.32
	« en introduisant une description morale des personnages avec qui il a vécu l'évènement, le témoin ne fait plus preuve d'objectivité. Son discours prend alors une dimension argumentative et devient affecté de subjectivité. »	P.37

	« dans un témoignage, l'énoncé est ancré dans la situation de communication, les indices qui le montrent sont : le pronom personnel à la 1 ^{ère} personne ; les temps verbaux : le présent et le passé composé ; les adverbes de temps et de lieu comme aujourd'hui et ici ; les adjectifs pour une description méliorative ou péjorative ; et les adverbes permettant d'exprimer un jugement ou une appréciation »	P.40
Projet 2	« dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion, et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de renforcer son argumentation »	P.100
Projet 3	« le texte argumentatif vise à faire réagir et doit généralement interpellé le destinataire sur une situation donnée. Le style est oratoire et le destinataire constamment interpellé »	P.143
	« pour exhorter l'émetteur s'implique directement dans son discours (emploi du pronom personnel « je »). »	P.145
	« pour convaincre son interlocuteur et le pousser à réagir, les arguments choisis peuvent faire appel à la raison ou aux sentiments. »	P.152
	« l'énonciateur adapte ses procédés d'interpellation et d'injonction au public auquel il s'adresse »	P.159
	« dans un texte exhortatif, l'émetteur lance un appel...l'argumentation qu'il développe privilégie une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. »	P.162
Projet 4	« la description subjective insérée dans un récit est faite selon la perspective du narrateur. »	P.198
	« le récit relayé ...est ancré dans la situation d'énonciation (présence du pronom personnel « je », les verbes exprimant le	P.213

	doute, la certitude, l'hésitation ; les adjectifs renforçant la description ... laisse planer le doute sur l'objectivité) »	
Boîte à outils pour argumenter	-« l'argumentation est une forme de discours qui vise à convaincre l'interlocuteur » -« tenir compte de la situation de communication ...chaque prise de parole doit tenir compte de l'interlocuteur auquel elle s'adresse » -« la communication non verbale tient une grande place dans les débats : gestes et attitudes, mimiques regards etc. »	P.236

À l'instar des programmes de 1^{ère} A.S et de 2^{ème} A.S, le programme de terminale propose des études de texte d'un point de vue énonciatif, en effet, nous avons remarqué qu'au niveau de la partie « lecture analytique » les questions posées portent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif, les élèves sont mis au contact d'une terminologie qui s'inscrit dans la nouvelle option théorique à savoir la grammaire énonciative (situation d'énonciation, énonciateur, système d'énonciation, indices du locuteur, récit, discours). Nous présentons dans le tableau ci-dessous les questions qui portent les traces de la linguistique énonciative.

Tableau : quelques exemples de questions qui portent sur la situation énonciative et le cadre énonciatif

P. 7	Relevez les marques de subjectivité dans le texte.
P.15	La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? de quel type de discours s'agit-il ?
P. 31	À partir de l'analyse de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels, indicateurs de temps et de lieu), dites à quel type appartient ce texte.
P.44	Etudiez le système d'énonciation à travers les indices contenus dans ce texte.
P.48	Existe-t-il dans le texte des indices renvoyant à l'énonciateur ?

P.60	Relevez dans le texte ce qui relève de la prise de position de l'auteur.
P.100	Ce texte est un discours, relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.
P.103	L'auteur se manifeste-t-il dans le texte ? quels sont les indices qui y renvoient.
P.136	Ce texte est-il un récit ou un discours ? justifiez votre réponse par des éléments du texte.
P.138	Qui est l'énonciateur dans ce texte ? à qui et de quoi parle-t-il ? relevez les indices qui le montrent.
P.145	Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.
P.152	Identifiez les indices de l'énonciation, qui parle ? à qui ?
P.166	Retrouvez-vous dans cette affiche tous les indices de l'énonciation, sont-ils tous explicites ?
P.179	Identifiez la situation de communication dans ce texte
P.207	Relevez les passages dans lesquels le narrateur procède à une description subjective.

5. La place de la grammaire dans les manuels scolaires du secondaire

L'examen des manuels nous a permis de constater que l'exposé des contenus grammaticaux occupe dans les programmes et manuels scolaires du secondaire une place minoritaire et secondaire, quels que soient les niveaux considérés, en effet, parmi les activités de langue proposées nous trouvons peu de leçons qui portent sur l'aspect grammatical de la langue, l'importance accordée à la grammaire est moindre et les contenus grammaticaux prescrits sont toujours rattachés à des discours particuliers. Le programme de 2005 se voulait révolutionnaire, en rupture avec la tradition grammaticale, ses auteurs se sont tournés vers la pédagogie de la communication et la linguistique de l'énonciation.

Par ailleurs l'analyse exhaustive des programmes et des leçons de grammaires enseignées au secondaire, nous a permis de mettre en évidence la théorie qui sous-tend l'enseignement de la grammaire au lycée à savoir la linguistique énonciative, les éléments de l'énonciation se manifestent en effet de manière régulière et en ordre dispersé, en vue de leur application à l'analyse et l'explication des textes et des points de langue : plusieurs textes et notions grammaticales sont analysés et définis d'un point de vue énonciatif, on insiste dans l'analyse des textes sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif. De plus, la prise en compte de la situation de communication, des éléments extralinguistiques, du discours rapporté, de l'objectivité, de la subjectivité et de la modalisation, relève de la grammaire énonciative. Les manuels scolaires conçus selon cette démarche, qui se dit communicative, propose essentiellement des actes de parole tel que : argumenter, exposer, relater, dialoguer, convaincre... On fait donc appel à la linguistique de la parole tout en abandonnant progressivement la linguistique de la langue. La grammaire à ce niveau, est une grammaire notionnelle fonctionnelle qui décrit les différentes valeurs et formes que prennent les faits syntaxiques selon les actes du langage et les situations de communication et où l'acquisition des structures grammaticales favorise l'acquisition de l'acte de parole à appréhender.

Le domaine de l'énonciation couvre un ensemble très vaste et hétérogène de faits et de préoccupations. Dans la partie théorique de notre travail nous avons pu constater que l'énonciation, ne se laisse pas aisément appréhender a fortiori quand il s'agit de l'introduire dans les programmes et les manuels scolaires du lycée. La linguistique énonciative constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposée une linguistique de la langue. Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle se fonde sur la situation de communication, ce qui justifie le contenu des programmes du cycle qui, tout en s'inspirant de son modèle théorique, propose principalement des actes de paroles. Nous tenterons dans la section suivante d'analyser le discours des manuels scolaire afin

de faire émerger la ou les théories de l'énonciation à l'œuvre, notre objectif est de repérer les traces discursives de l'énonciation.

6. L'énonciation dans les manuels scolaires

À la lecture des programmes et des manuels scolaires, nous constatons que les références aux notions issues de la linguistique de l'énonciation se font de plus en plus fréquentes et régulières. Cependant, nous avons constaté que ces manuels ne proposent pas une présentation cohérente des outils et des notions conçus à partir de ce système grammatical et notamment à partir des travaux de Benveniste. Les données de l'énonciation apparaissent en effet ponctuellement et en ordre dispersé, en vue de leur application à l'explication des textes et des points de langue. Nous avons tout d'abord évalué rapidement dans la partie consacrée au cadre institutionnel, l'importance de l'énonciation dans les programmes. Au niveau de cette partie de notre travail nous tenterons de cerner la difficulté à didactiser une notion linguistique telle que l'énonciation dans les manuels scolaires algériens. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

-Comment l'énonciation fait-elle son apparition dans les manuels scolaires algériens ? Quelles traces de la – ou des – théorie(s) de l'énonciation voit-on apparaître dans ces documents?

-Dans quelle approche introduit-on l'énonciation dans les manuels scolaires ? Cette partie de notre travail nous permettra de répondre à notre troisième question de recherche : Est-ce que les théories grammaticales de référence apportent une contribution importante à l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère ?

Notion didactique introduite dans les nouveaux programmes du secondaire avec la réforme du système éducatif algérien, l'énonciation ne se laisse pas aisément appréhender d'un point de vue théorique. Délicat en effet, pour ne pas dire impossible, de traiter d'un point de vue didactique l'énonciation dans son intégralité, en effet, l'énonciation couvre des notions complexes ayant relations avec d'autres notions elles-mêmes très vastes

comme celles de la temporalité, la modalisation, l'argumentation, l'objectivité, la subjectivité, le discours rapporté, etc.

Le corpus de notre étude comprend les programmes et les manuels scolaires de français du secondaire publiés à partir de la rentrée scolaire 2004-2005. Certes ces documents ne sont que l'une des formes et que l'un des stades de la communication scolaire du savoir, ils ne représentent pas la totalité du travail de la classe. L'objet de notre travail est d'analyser le discours des manuels et des programmes, ce qui nous permettra de faire émerger la ou les théories d'énonciation en application, notre objectif premier est de repérer les traces discursives de l'énonciation, qui se caractérise par une certaine diversité au niveau de la terminologie et des définitions, même si la notion d'« énonciation » se veut fédératrice et unifiante. Avec l'énonciation : *« on est passé d'une conception plurielle revêtant différents noms à un nom unique désignant une conception toujours plurielle »*, (S. Delasalle, citée par Puech, 1999 : 56)

L'analyse s'appuie donc sur l'observation d'un corpus comprenant les programmes et les trois livres scolaires publiés à partir de la rentrée scolaire 2004/2005 dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien.

Nous nous sommes fixé comme objet premier de repérer les traces discursives de «l'énonciation». Nous avons tout d'abord évalué rapidement l'importance de l'énonciation dans les programmes au niveau de la partie qui concerne le cadre institutionnel, nous allons maintenant examiner les séquences où apparaissent des traces de l'énonciation : ce sont essentiellement celles qui traitent de la « situation d'énonciation », de la « modalisation », du « discours rapporté », de « la subjectivité et de l'objectivité », de l'opposition « discours/récit », du « discours argumentatif », du récit historique », de la « vulgarisation scientifique ».

6.1. L'énonciation dans les programmes

Rappelons que Les programmes du secondaire, selon les nouvelles instructions officielles de mars 2005 :

« accorde [ent] une place plus importante à la linguistique d'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) et la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),*
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet –texte,*
- L'opacité ou la transparence d'un texte,*
- Le degré d'objectivation du discours,*
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire), l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même »(Programmes de 1^{ère} A.S : p.28, 2^{ème} A.S : p.41, 3^{ème} A.S : p.3).*

On voit que cette définition prend en charge tous les paramètres avec lesquels Kerbrat-Orecchioni a enrichi et complété le schéma de la communication de Jakobson : les compétences sociales, culturelles, idéologiques, paralinguistiques et les déterminations psychologiques ainsi que les contraintes de l'univers du discours.

Il s'agit d'emprunter à ce modèle linguistique ses principes théoriques et ses méthodes pratiques pour enseigner la grammaire à nos élèves, en effet le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre d'une simple classification typologique des textes et accorde une importance considérable à la linguistique de l'énonciation. Nous avons analysé les programmes afin de repérer les traces discursives de l'énonciation qui apparaissent non seulement au niveau du cadre théorique des

programmes où on explique aux enseignants que les objectifs visés vont au-delà d'une simple classification des différents types de textes et qu'une importance considérable est accordée à la linguistique de l'énonciation, mais aussi au niveau des contenus proposés pour les trois années. Ces derniers sont sélectionnés sur la base :

« De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :

*-énonciation de discours orale, énonciation "actuelle", manifestée par je/ici/maintenant, -
énonciation de discours écrite, le discours est ancré dans une situation qui doit être
explicitée par le contexte mais dont le référent est le je/ici/maintenant ex : le fait divers ;*

*-énonciation du récit, énonciation non actuelle, il/passé simple/imparfait, -énonciation du
discours théorique, scientifique qui présente le savoir comme absolu (présent atemporel)*

-du croisement entre formes discursives et intentions communicatives

*-du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à
des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive » (Programmes de
1^{ère} A.S, 2^{ème} A.S, 3^{ème} A.S: 36).*

Les contenus sont traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude, là aussi nous avons pu relever les traces de la linguistique énonciative que nous présentons les tableaux ci-dessous :

Première année secondaire :

Tableau : les traces de l'énonciation dans les programmes de 1^{ère} A.S :

Notions clés	<ul style="list-style-type: none"> -la référence situationnelle. -la description objective. -la communication différée. -la référence situationnelle/ la référence cotextuelle. -la description subjective.
Niveau discursif	<ul style="list-style-type: none"> -effacement du locuteur, souci d'objectivation. -traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur. -présence de deux situations de communication. -le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur. -la transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs. -présence du locuteur dans son texte. -rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personnes(s) visée(s) par le discours -prise en compte ou non de l'opinion adverse. -marque de la présence du locuteur.
Niveau textuel	<ul style="list-style-type: none"> - la description objective -la référence situationnelle : je/vous/ici/présent. -les modalisateurs : exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur par rapport à ce qu'il dit. -référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent). -référence cotextuelle.
Niveau phrastique	<ul style="list-style-type: none"> -les marques personnelles : je/vous/on (ambigüité de on) -lexique appréciatif ou dépréciatif. -les mots du discours témoignant de la fonction phatique.

Deuxième année secondaire :

D'autres traces de la linguistique énonciative ont été relevées dans les programmes de 2^{ème} A.S. aux niveaux : discursif, textuel et phrastique, nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau : les traces de la linguistique énonciative dans les programmes de 2^{ème} A.S :

Niveau discursif	<ul style="list-style-type: none">-situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur.-la double énonciation du texte théâtrale.-situation d'énonciation du discours argumentatif en faisant apparaître le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours.-le système d'énonciation.
Niveau textuel	<ul style="list-style-type: none">-les déictiques.-dit et non-dit des personnages selon leur place dans le système énonciatif.-modalités appréciatives traduisant l'opinion et les jugements de l'énonciateur.-référent situationnel.-subjectivité.-le dialogue, le monologue et le dialogue non verbal : (signes extra-verbaux, mimiques...)
Niveau phrastique	<ul style="list-style-type: none">-distribution des temps par rapport à un repère énonciatif : moment de l'énonciation.-les indices spatio-temporels.-verbes d'opinion et modalisation lexicale.-indices et indicateurs temporels.-déictiques.

	-modalités appréciatives, lexique mélioratif et péjoratif.
--	--

Troisième année secondaire :

Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} A.S.) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation, en effet les objets d'étude proposés sont définis d'un point de vue énonciatif :

-le texte historique par exemple, est présenté comme un récit où :

« l'historien, auteur intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets. Il est, par sa nature, rétrospectif. On y recourt aux temps coupés de la situation d'énonciation » (programmes de 3^{ème} A.S : 8).

On peut lire un peu plus loin dans le programme :

« le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution "fidèle" du passé ...ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer » (programmes de 3^{ème} A.S : 9),

Le texte historique est considéré comme relevant du discours argumentatif puisque il vise à convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur.

-Le texte argumentatif est défini comme étant un texte où l'auteur recourt fréquemment à la première personne, indices de la présence du locuteur dans les propos tenus :

« ce type d'argumentation privilégie, en général, une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre » (programmes de 3^{ème} A.S : 10).

L'une des valeurs de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui peut se manifester notamment à travers :

« le système d'énonciation On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur... le présent atemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale... la modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer. En argumentant l'auteur use de termes et expressions qui affirment sa certitude » (programmes de 3^{ème} A.S : 12).

Les trois programmes du secondaire visent donc des objectifs qui vont au-delà de la classification typologique des textes et accordent une importance considérable à la linguistique de l'énonciation qui permet de mettre en relation des éléments linguistiques et des paramètres situationnels. Après avoir dégagé les traces de l'énonciation dans les programmes des trois niveaux, nous allons maintenant nous intéresser à l'analyse des livres scolaires.

6.2. L'énonciation dans les livres scolaires

À l'analyse globale des manuels et des programmes, nous constatons que l'énonciation ne fait généralement pas l'objet d'une présentation en tant que telle, cela est dû à notre avis, à sa complexité théorique et à son caractère trop englobant, que nous avons déjà soulignés au niveau de la partie théorique. Elle est parfois définie de manière assez abstraite en quelques mots dans les glossaires :

« Ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre de personnalités des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé » (programmes de 1^{ère} A.S : 51).

Nous allons voir maintenant comment l'énonciation fait-elle son apparition dans les trois livres scolaires du secondaire.

6.2.1. Le manuel de 1^{ère} A.S.

Dans la plupart du temps, la notion apparaît dans les parties consacrées à la situation d'énonciation qui est décrite conformément aux programmes :

« *La situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de je/tu, nous/vous, indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation ici, maintenant, marques de jugement)* » (Manuel de 1^{ère} A.S : 15).

Nous avons pu repérer d'autres définitions qui s'inspirent plus ou moins directement de la grammaire énonciative tel que le montre les tableaux ci-dessous, où nous avons recensé les traces discursives de la grammaire énonciative :

Tableau : les traces de l'énonciation dans le manuel de 1^{ère} A.S

• Le texte argumentatif séquence 1 P. 100 manuel de 1 ^{ère} A.S.	« le texte argumentatif a pour visée de Projet 1, ou de persuader le destinataire, l'énonciateur préfère souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée »
• le fait divers projet 3, séquence 2 P. 137 manuel de 1 ^{ère} A.S.	«le fait divers s'apparente parfois au récit quand le journaliste met en scène l'événement dans ce cas les marques de l'énonciation sont nombreuses et facilement repérables »

<ul style="list-style-type: none">• voix active/ vois passive projet 1, séquence 2 P. 36 manuel de 1^{ère} A.S.	« on n'écrit pas indifféremment un texte à la voix active ou à la voix passive l'énonciateur en choisissant une voix veut mettre en valeur le thème ou le propos de la phrase »
<ul style="list-style-type: none">• Les constructions Impersonnelles, projet 1 séquence 2, P .35 manuel de 1^{ère} A.S.	« les constructions impersonnelles sont définies comme étant un moyen qui permet de marquer la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé c'est-à-dire le désir d'objectiver son discours »
<ul style="list-style-type: none">• Projet 2, séquence 2 P. 109 manuel de 1^{ère} A.S.	« l'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel «je», des verbes d'opinion du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements de son évaluation d'une idée. »

Nous avons pu constater également que plusieurs textes sont étudiés d'un point de vue énonciatif en effet les questions posées dans la partie « lecture analytique » portent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif, on insiste sur les marques de l'énonciation, les éléments qui traduisent la présence du locuteur, le nombre d'interlocuteurs et les marques qui renvoient à chacun d'eux, la relation entre situation de communication et situation d'énonciation, l'implication de l'auteur dans son texte... nous présentons dans les tableaux suivants les questions relevées :

Tableau 1 : les questions qui portent sur la situation d'énonciation (projet 1)

P.15	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes.-Quels indices spatio-temporels liés à la situation de communication pouvez-vous relever ?-L'emploi du démonstratif est lié une seule fois à la situation d'énonciation. Dans quelle expression ?-Comparez les deux discours aux niveaux du nombre de traces de l'énonciation et de la manifestation du destinataire.
P.35	<ul style="list-style-type: none">-L'emploi fréquent de l'impersonnel obéit à quelle intention de celui qui a produit ce texte.
P.38	<ul style="list-style-type: none">- Qu'implique l'emploi de « je »
P.44	<ul style="list-style-type: none">-« vous » : l'emploi de ce pronom est-il lié à la situation d'énonciation ?-Peut-il être remplacé par un autre pronom sans changer le sens du texte.-Quelle intention poursuit le scripteur en utilisant ce pronom.
P.46	<ul style="list-style-type: none">-Retrouvez les deux situations de communications comprises dans ce texte.
P.49	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les marques de l'énonciation dans chacun des textes-Quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ?-Quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ?
P.58	<ul style="list-style-type: none">-Relevez les marques de l'énonciation.-Que nous apprennent-elles sur le scripteur ?
P.71	<ul style="list-style-type: none">-Quels sont les deux interlocuteurs ? Quel est le rôle de chacun d'eux ?-En quoi la situation d'énonciation complète-t-elle la situation de communication ?-Comparez l'emploi de « aujourd'hui » dans les deux dernières répliques de l'agriculteur. Dans quel cas ce mot est-il en relation avec la situation d'énonciation ?
P.74	<ul style="list-style-type: none">-Quels renseignements nous donnent le chapeau et les références sur la situation de communication ?

	-Il y a en réalité deux situations de communication dans une interview. Retrouvez-les.
P.77	-Montrez comment les temps s'organisent dans le discours autour du présent de l'énonciation.
P.83	-Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnels, temps). -Qu'a de particulier cette situation ?
P.86	-relevez les marques de personne qui concernent le destinataire et le destinataire de cette lettre. -Le présent utilisé dans cette lettre est-il toujours lié à la situation d'énonciation ? -Classez en deux colonnes les manifestations d'amour de l'énonciateur pour sa mère. Dans la première vous relèverez les marques d'expression d'affectivité (émotions et sentiments), dans la seconde, l'expression du jugement (de l'évaluation)
P. 88-89	- Quelle est la situation d'énonciation ? -Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de communication. -Relevez les indicateurs de temps et de lieu. Quels sont ceux qui sont en relation avec la situation d'énonciation. -Dans quels verbes l'emploi du présent est-il lié à la situation d'énonciation ?

Nous constatons donc que les données issues de la linguistique de l'énonciation se manifestent régulièrement et en ordre dispersé dans le manuel de première année secondaire, en vue de leur application à l'explication des textes et des notions grammaticales. Au niveau des projets 2 et 3, nous avons pu constater que les textes sont analysés d'un point de vue énonciatif, nous présentons les questions posées dans la partie « lecture analytique » dans le tableau ci-dessous :

Tableau : les questions qui portent l'aspect énonciatif (projet 2 et 3)

P.100-101	-Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte. -Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication. -Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte.
P. 108-109	-Montrez l'implication du journaliste dans le texte par le relevé des différents moyens utilisés (modalisateurs : verbes d'opinion, adverbess, les modes, les évaluatifs ...) -Définissez la situation d'énonciation
P.110	-Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation -Quelle est la situation d'énonciation ?
P.111	-Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte.
P.115	-Comparez les deux lettres aux niveaux des marques de l'énonciation
P.137-138	-Expliquez plus précisément l'emploi du présent dans chaque fait divers. Dans quel cas le présent est-il lié à la situation d'énonciation ? -Relevez les traces de la présence du journaliste dans son article, quelle idée faites-vous du journaliste d'après ces traces ?
P.139	-Retrouvez les marques de l'énonciation aux niveaux lexical et syntaxique -A quel moment le journaliste apparaît-il nettement dans son discours.
P.168	-« maintenant », « désormais » : ces adverbess sont normalement liés à la situation d'énonciation, est-ce le cas ici ?

À travers toutes ces questions nous pouvons dire que le point de vue énonciatif est privilégié dans l'analyse des textes essentiellement au niveau des deux premiers projets : les objectifs visés vont au-delà d'une simple classification typologique des textes et portent sur la fonction discursive des unités grammaticales on cherche à analyser la

situation d'énonciation à travers une mise en relation des éléments linguistiques et des paramètres situationnels, on cherche à dégager les indices qui renvoient aux conditions de production du message et de l'inscription du sujet parlant dans son propre discours.

6.2.2. Le manuel de 2^{ème} A.S.

La lecture du manuel de 2^{ème} A.S nous a permis de constater que les références aux notions de l'énonciation sont fréquentes, les données issues de l'énonciation se manifestent en effet de manière ponctuelle, en vue de leur application à l'explication des textes (le texte théâtral, le plaidoyer) et des points de langue (le discours rapporté, la modalisation, le forme impersonnelle, l'expression de la subjectivité et de l'objectivité, distribution des temps par rapport à un moment énonciatif). Le tableau suivant présente les définitions où nous avons repéré les traces de l'énonciation dans le manuel de 2^{ème} A.S.

Tableau : les traces de l'énonciation dans le manuel de 2^{ème} A.S.

le discours rapporté projet 4, séquence 3 P. 186 manuel de 2 ^{ème} A.S.	« les paroles rapportées au discours direct font référence à la situation d'énonciation du personnage et on à celle du narrateur. par contre le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur. »
• la double énonciation dans le texte théâtral projet 4, séquence 1 P. 159 manuel de 2 ^{ème} A.S.	« le discours du texte théâtral a deux sujets d'énonciation, le personnage et l'écrivain et deux récepteurs, l'équipe de mise en scène et le public. »

<ul style="list-style-type: none">• Le discours explicatif Projet 1, séquence 1 P. 20, P. 65 manuel de 2^{ème} A.S.	« le discours explicatif apporte des connaissances, des informations. l'énonciateur recherchant l'objectivité ne marque pas sa présence
<ul style="list-style-type: none">• le plaidoyer projet 2, séquence 1 P.59 manuel de 2^{ème} A.S.	« le plaidoyer c'est la défense passionnée d'une idée, d'une opinion, d'un avis, d'une personne l'énonciateur intervient et prend parti personnellement il donne explications et preuves à son destinataire ».
<ul style="list-style-type: none">• les modalités à visée argumentative projet 2 séquence 3 P. 79 manuel de 2^{ème} A.S.	« certaines modalités dans le cadre de l'argumentation pour convaincre, persuader, dissuader autrui. »
<ul style="list-style-type: none">• appréciation et jugement projet 2 séquence 3 P.80 manuel de 2^{ème} A.S.	« on informe son destinataire de quelque chose dont on est sûr, pour ce faire on utilise des modalisateurs...on est aussi amené à évaluer, à apprécier, à juger. Appréciation positive ou négative il s'agit d'un jugement par le biais duquel on exprime un point de vue. »
<ul style="list-style-type: none">• la forme impersonnelle projet 2, séquence3 manuels de 2^{ème} A.S. P. 81	« l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence et les marques de l'énonciateur »

<ul style="list-style-type: none"> • l'expression de l'objectivité et de la subjectivité projet 4, séquence 3 manuels de 2^{ème} A.S. p.146 	<p>« l'objectivité c'est la description fidèle d'une réalité, celui qui produit l'énoncé essaie d'effacer toutes marques de sa présence, la subjectivité c'est la description personnelle d'une réalité celui qui produit l'énoncé s'implique directement ou indirectement. »</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distribution des temps par rapport à un moment énonciatif, projet 4, Séquence 3, P. 192. Manuel de 2^{ème} A.S. 	<p>« une action peut être soit simultanée soit soit antérieure soit postérieure au moment où l'on parle. »</p>

Là aussi nous constatons que plusieurs questions posées au niveau de la partie « observer, analyser » mettent l'accent sur le cadre énonciatif et la situation d'énonciation, nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau : Questions qui portent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif

P.29	-Les présences du l'énonciateur et celle du destinataire sont-elles marquées ? Pourquoi ?
P.54	-Comment l'auteur marque-il sa présence et celle de son interlocuteur ?
P.64	-La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ?
P.97	-La présence du narrateur est-elle marquée autrement que par l'emploi de « nous » ?
P.106	-A quelle personne le récit est-il rédigé ? -Relevez les indices qui permettent de préciser le cadre spatio-temporel du récit.
P.186	-A quelle situation d'énonciation renvoient ces propos directs ?

	<p>-A quel temps sont les verbes du passage au discours direct ? Qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation ?</p> <p>-Quelles sont les autres marques linguistiques qui renvoient à la situation d'énonciation du renard ?</p> <p>-A quelle situation d'énonciation appartiennent les propos rapportés au discours indirect ?</p>
--	---

6.2.3. Le manuel de 3^{ème} A.S.

Il en va de même pour le manuel de 3^{ème} A.S, où nous avons pu relever plusieurs définitions qui s'appuie sur la grammaire énonciative, dans les activités de compréhension, les questions posées mettent l'accent sur la situation d'énonciation et le cadre énonciatif, l'opposition énoncé ancré/ énoncé coupé de la situation d'énonciation y est également travaillé au niveau du projet 1 :

« dans un témoignage, l'énoncé est ancré dans la situation de communication, les indices qui le montrent sont : le pronom personnel à la 1^{ère} personne ; les temps verbaux : le présent et le passé composé ; les adverbes de temps et de lieu comme aujourd'hui et ici ; les adjectifs pour une description méliorative ou péjorative ; et les adverbes permettant d'exprimer un jugement ou une appréciation » (Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 40),

Ou encore au niveau du projet 4 :

« le récit relayé ...est ancré dans la situation d'énonciation (présence du pronom personnel « je », les verbes exprimant le doute, la certitude, l'hésitation ; les adjectifs renforçant la description ... laisse planer le doute sur l'objectivité)» (Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 213).

L'entrée dans l'énonciation se fait donc par la deixis, on explique aux élèves que l'énoncé ancré ou coupé de la situation d'énonciation se caractérise par un système de marques qui permet de les catégoriser.

Au niveau des exercices proposés en fin de chaque projet, les élèves sont mis au contact d'un métalangage emprunté à la grammaire énonciative, citons l'exemple de l'exercice n°4 p.62 et l'exercice n°3 p. 219, où on demande aux élèves de relever les indices temporels et dire ensuite si leur repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase, au niveau de l'exercice n°6 p.62 les élèves doivent ajouter une modalité d'incertitude dans chaque énoncé, on leur explique qu'il s'agit d'une réserve de l'énonciation par rapport à l'énoncé, quant à l'exercice n°1 p.218 qui propose aux élèves de conjuguer des verbes dans deux extraits l'un coupé de la situation d'énonciation l'autre considéré comme une intervention du locuteur, nous remarquons là aussi que l'énonciation est définie à partir de l'opposition binaire énoncé ancré/ énoncé coupé, travaillée à partir du repérage des marques supposées caractériser chaque plan énonciatif.

Dans ce type d'exercice l'entrée dans l'énonciation se fait le plus souvent par la deixis, or la complexité du système énonciatif, comme nous l'avons déjà montré au niveau de la partie théorique, interdit toute répartition d'un système de critères stables pour catégoriser et classer les énoncés en énoncé ancré ou coupé de la situation d'énonciation (Boch et Grossmann, 2009 : 55). De plus les élèves doivent accéder à un niveau d'abstraction assez élevé. De ce fait les exercices proposés dans les manuels scolaires nous paraissent insatisfaisants.

Dans les trois manuels scolaires, plusieurs notions grammaticales sont donc mises explicitement en perspective avec la notion d'énonciation. Les élèves sont confrontés à une nouvelle terminologie empruntée à la linguistique de l'énonciation. En effet pour le discours rapporté, son lien avec l'énonciation est mis en évidence dans la définition qui lui est donnée :

« Les paroles rapportées au discours font référence à la situation d'énonciation du personnage et non à celle du narrateur. Par contre le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur. » (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 186).

Le discours rapporté est traité en « style direct, indirect », on met en évidence le fait énonciatif qu'est le « discours rapporté », qui est présenté sous l'angle de la complexité énonciative qui le caractérise. Cependant on insiste essentiellement sur les transformations morphosyntaxiques (pronoms personnels, temps, adverbes, place du verbe introducteur) auxquelles donne lieu le passage du discours direct au discours indirect :

« Dans le discours indirect, les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée, avec des modifications (pronoms personnels, et pronoms possessifs, mode et temps du verbe dans certains cas) il est introduit par des verbes comme dire, affirmer... »
(Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 186).

Les travaux des linguistes sont secondaires au profit de la tradition grammaticale, on ne se pose pas par exemple dans la perspective des reformulations que peut opérer l'énonciateur de son discours ni de ce qu'implique pour lui l'utilisation des différents styles.

Il est de même pour la forme impersonnelle, considérée par la linguistique énonciative comme un marqueur linguistique de la modalité qui se manifeste au niveau syntaxique, elle est définie dans les manuels scolaires de 1^{ère} A.S. et de 2^{ème} A.S. comme étant un moyen qui permet à l'énonciateur d'objectiver son discours et de marquer une distance par rapport à son énoncé :

« L'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence et les marques de l'énonciateur » (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 81).

On insiste sur la fonction discursive :

« Les constructions impersonnelles sont définies comme étant un moyen qui permet de marquer la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé c'est-à-dire le désir d'objectiver son discours » (Manuel scolaire de 1^{ère} A.S : 35).

Quant à la notion de modalisation, définie par la grammaire énonciative comme étant un moyen qui traduit une certaine attitude du sujet énonciateur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé, les relations qu'elle entretient avec l'énonciation se situent essentiellement au plan de la terminologie par exemple en utilisant des termes « énonciateur » « destinataire » et « énoncé » : on parle de modalisation quand l'énonciateur utilise dans son énoncé des procédés qui traduisent sa présence et son jugement, ainsi on peut lire à la page 78 du manuel de deuxième année au niveau de la leçon qui porte sur les modalités appréciatives :

« Celui qui parle ou écrit s'exprime sur un fait en portant une appréciation (positive ou négative). Ce jugement repose sur le sentiment et non sur la raison »,

Dans ce passage on voit les traces de la définition de Bally qui considère que la modalité est : *« La forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet parlant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit. »* (Bally, 1942 : 3).

Un peu plus loin, au niveau de la leçon qui porte sur l'appréciation et le jugement et ayant pour objectif de faire apprendre à connaître et à employer les modalisateurs, on explique aux élèves que :

« On informe son destinataire de quelque chose dont on est sûr, pour ce faire on utilise des modalisateurs...on est aussi amené à évaluer, à apprécier, à juger. Appréciation négative ou positive il s'agit d'un jugement par le biais duquel on exprime un point de vue ». (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 80).

Le recours aux notions énonciatives permet également de proposer une typologie de textes, en effet dans le manuel scolaire de 3^{ème} A.S on explique aux élèves que le texte historique est défini comme un récit où le narrateur intervient pour souligner les faits rapportés, on y recourt aux temps coupés de la situation de communication comme l'imparfait et le passé simple qui correspondent à la distance temporelle :

« *Le texte d'histoire est à visée informative, le scripteur n'apparaît pas dans le récit. Il s'efface au profit de l'évènement et des personnages* » (Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 14),

On peut lire un peu plus loin :

« *Dans un texte d'histoire, les faits sont présentés sans référence à la situation d'énonciation cela se traduit par ...l'effacement du locuteur au profit de la troisième personne, l'absence de marques de jugement* » (Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 22).

On leur explique également que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur, là on remarque l'effacement de la double dénomination discours/histoire au profit de discours/narration, qui peut être interprété comme un déplacement du plan énonciatif au plan textuel.

Les notions d'objectivité et de subjectivité sont traitées d'un point de vue énonciatif :

« *L'objectivité c'est la description fidèle d'une réalité. Celui qui produit l'énoncé essaie d'effacer toute marque de sa présence dans cet énoncé. La subjectivité c'est la description personnelle d'une réalité. Celui qui produit l'énoncé s'implique directement ou indirectement* » (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 146)

À la page 20 du même manuel on explique aux élèves que « *le discours explicatif apporte des connaissances, des informations, l'énonciateur cherchant l'objectivité ne marque pas sa présence.* ». Au niveau du manuel scolaire de 3^{ème} A.S. on explique aux élèves que le texte d'histoire est un discours objectif, l'historien décrit et analyse sans pour autant se manifester explicitement dans son discours, ce qui lui permet de le rendre objectif :

« le texte d'histoire est à visée informative, le scripteur n'apparaît pas dans le récit, il s'efface au profit de l'évènement et des personnages. Le discours est de ce fait objectivé »

(Manuel scolaire de 3^{ème} A.S : 14)

Nous constatons à travers toutes ces définitions que l'approche de la modalisation est mise en relation directement avec la notion d'énonciation, en revanche elle met au jour la difficulté à cerner cette notion et à en proposer une définition claire et utile pour les élèves. M.-L. Elalouf et M. Kerinec, dans une étude qui porte sur la modalisation au lycée, avaient déjà identifié en quoi la notion de modalisation pose problème dans le domaine de l'enseignement des langues ; les définitions variées proposées par les auteurs et les théories grammaticales de références sont l'une des raisons du caractère insaisissable de la notion, plus ou moins extensible (Elalouf et Kerinec, 1999 : 100).

Par ailleurs, on peut lire dans le manuel de première année secondaire :

« Le scripteur manifeste sa présence, emploi de certaines tournures syntaxiques, d'un vocabulaire mélioratif ou non, de marques de jugement, on peut alors se faire une idée sur sa personnalité, sur ses opinions, ses intentions à travers ces marques d'énonciation »

(Manuel scolaire de 1^{ère} A.S : 13).

Pour justifier l'emploi de la tournure impersonnelle dans le texte scientifique on explique aux élèves que :

« Les constructions impersonnelles sont définies comme un moyen qui permet de marquer la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le désir d'objectiver son discours » (Manuel scolaire de 1^{ère} A.S : 35).

La forme impersonnelle est considérée là aussi comme un marqueur linguistique de la modalité. Au niveau de la leçon consacrée à l'appréciation et au jugement et qui a pour objectif de faire apprendre aux élèves à connaître et à employer les modalisateurs et les différents outils de la langue qui permettent d'exprimer un jugement, nous pouvons lire :

« On informe son destinataire de quelque chose dont on est sûr, pour ce faire on utilise des modalisateurs...on est aussi amené à évaluer, à apprécier, à juger. Appréciation positive ou négative il s'agit d'un jugement par le biais duquel on exprime un point de vue » (Manuel scolaire de 2^{ème} A.S : 80).

Parmi les transformations qui participent à la manifestation des modalités de message, on mentionne la passivation considérée par Halliday comme un moyen qui permet au sujet énonciateur de porter son intérêt soit sur le sujet soit sur le complément qui deviennent alors le centre d'intérêt de la communication. On appelle cette partie de la structure d'une phrase sur laquelle le sujet énonciateur focalise son attention, *thème* ou *topic*, le reste de la phrase s'appelle *rhème*. Nous retrouvons cette définition dans le manuel de 1^{ère} A.S. où on explique aux élèves qu' :

« On n'écrit pas indifféremment un texte à la voix active ou à la voix passive l'énonciateur en choisissant une voix veut mettre en valeur le thème ou le propos de la phrase (le sujet ou le complément d'objet). Ceci a des conséquences sur la progression thématique. » (Manuel scolaire de 1^{ère} A.S : 36).

La modalisation est considérée, dans les manuels scolaires, comme le processus par lequel le sujet d'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son discours, alors la modalisation -synonyme de subjectivité- est partout : « la présence de l'énonciateur est consubstantielle à l'énoncé » (Elalouf et Kerinec, 1999 : 100), tout énoncé comporte des marques plus ou moins apparents de la subjectivité de celui qui parle, c'est-à-dire des sentiments et émotions ou des jugements de valeurs positifs ou négatifs, qu'il exprime :

« Dans l'exemple: "c'est là une île très verte, plate et fertile", les adjectifs "verte" ou "plate" sont considérés comme des marqueurs de subjectivité. Avec une telle analyse, on peut craindre que les élèves se noient dans ces marques et ne discernent plus celles qui leur seraient réellement utiles en production » (Boch et Grossmann, 2009 : 56)

Nous reconnaissons le point de vue de Kerbrat-Orecchioni qui considère qu'il y a peu d'unités lexicales qui ne constituent pas des marques de la subjectivité. Nous ne pouvons alors s'étonner des listes démesurées, soumises à une forte variabilité dans les manuels des marques de modalisation, en effet nous trouvons à la page 146 du manuel de 2^{ème} A.S. une liste des marques explicites de la subjectivité auxquelles l'enseignant va tenter de sensibiliser les élèves. Le problème, bien sûr, est que l'entreprise est sans fin, et que les marques appartiennent à des plans divers (verbes, adverbes, locutions adverbiales, adjectifs ...). En effet, et comme nous l'avons déjà souligné au niveau de la partie théorique, le domaine de la modalisation est considéré comme l'un des moins stables et les plus confus de la linguistique à cause de la diversité des attitudes objectives et subjectives dont les modalités sont l'expression. Citons à titre d'exemple le manuel de deuxième année qui propose l'inventaire suivant :

- verbes de sentiment (aimer, apprécier, souhaiter, désirer...), d'opinion (estimer, trouver, penser, croire, juger, être sûr...), de jugement (faire l'éloge de, féliciter, blâmer, critiquer...), de perception (sembler, paraître, avoir l'impression...),
- des adjectifs dans des constructions personnelles : c'est étonnant, bien, beau, bon ou impersonnelles : il est étonnant, douteux que, il est probable ...,
- des adverbes et des locutions adverbiales : jugement de vérité (vraisemblablement, peut-être, sans doute, certainement à coup sûr....) jugement de réalité (réellement, effectivement, vraiment...), autres (à mon avis, de mon point de vue, déjà, encore....)

Une autre liste est proposée en page 78 du même manuel, celle-ci concerne les modalités appréciatives, on explique d'abord aux élèves que « *celui qui parle ou écrit s'exprime sur un fait en portant une appréciation (positive ou négative) ce jugement repose sur un sentiment et non sur la raison* » on leur propose par la suite une liste de modalités appréciatives comportant :

- des verbes (apprécier, préférer, plaire, déplaire, mériter, détester, blâmer, condamner, critiquer, accuser, se plaindre, regretter, avouer, aimer, réussir, reconnaître, féliciter...),

-des adverbes (bien, certainement, réellement, effectivement, vraiment, seulement,...) -
des adjectifs dans des constructions personnelles (être heureux de, bien, ravi, satisfait, content, choqué, trouver admirable, formidable, passionnant, catastrophique, intéressant, décevant, choquant, dommage...), être facile/difficile...dur....
-des adjectifs dans des constructions impersonnelles (il est facile, difficile, dur...).

Avec une telle analyse, on peut craindre que les élèves se noient dans ces marques et ne discernent plus celles qui leur seraient utiles en production.

D'autres listes sont proposées au niveau des pages 79-80, celles-ci concernent d'un côté les modalités à visé argumentative, de l'autre l'appréciation et le jugement, au niveau de la première leçon on explique aux élèves que certaines modalités sont utilisées dans le cadre de l'argumentation, pour convaincre ou persuader/ dissuader autrui, on relève principalement le questionnement à visée argumentative, la comparaison à visée argumentative, la description/narration et le discours rapporté. L'objectif de la deuxième leçon est d'apprendre à reconnaître et à employer des modalisateurs et de connaître les différents outils de la langue qui permettent d'exprimer un jugement. Là aussi on propose une liste d'outils linguistiques permettant d'exprimer une appréciation négative ou positive : comble de malchance, hélas, malheureusement, trop large, mal contrôlée, inutile... l'approche taxinomique des manuels scolaires propose des classifications méthodiques et hiérarchisée mais n'aide guère les élèves à inscrire dans leurs productions leur subjectivité, les manuels donnent des listes de marques de la subjectivité mais peu de principes de fonctionnement.

Au-delà du problème des indices de la modalisation(les marqueurs linguistiques), l'opposition subjectivité/objectivité, entraîne une confusion faisant obstacle à l'appropriation des outils de la modalisation par les élèves, car dans son opposition à «subjectif », un énoncé « objectif » est assimilé à un énoncé « neutre », en effet on peut lire au niveau de l'exercice n°5 p. 62 : « ces énoncés comportent des marques de modalisation, identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective » (Manuel

scolaire de 3^{ème} A.S : 62). Ce rapprochement de la notion de neutralité à celle d'objectivité pose problème : un énoncé est neutre lorsque le locuteur refuse, face à plusieurs positions opposées, de prendre en charge un point de vue, au sens argumentatif du terme, le locuteur ne prend pas parti, alors que l'énoncé « objectif », peut comporter des traces du point de vue du locuteur. (Boch et Grossmann, 2009 : 57).

Les élèves peuvent assimiler facilement la distinction fondamentale entre neutralité et objectivité lorsqu'on traite de la modalisation ; cette distinction peut être envisagée non plus à partir des d'indices (cette démarche comporte des risques de noyade dans la profusion et la confusion des plans d'analyse) mais plutôt à partir des opérations énonciatives (Boch et Grossmann, 2009 : 57). Il ne s'agit pas de délaisser l'analyse des marqueurs linguistiques de la modalisation, indispensable à l'enrichissement de la palette linguistique des élèves, mais d'opter pour une démarche didactique autorisant une sélection et une utilisation réfléchie de ces outils linguistiques (Boch et Grossmann, 2009 : 58).

Ainsi dans le cadre du texte argumentatif par exemple, on peut travailler la distinction entre neutralité et objectivité à partir d'une opération énonciative qu'est l'effacement énonciatif : on peut demander aux élèves d'écrire un texte argumentatif où ils défendent un point de vue en utilisant les outils linguistiques relatifs à la certitude. La notion d'effacement énonciatif prend ici tout son sens : il s'agit de défendre une prise de position tout en focalisant son discours sur son objet et non sur soi : il s'agit d'expliquer aux élèves que donner son point de vue sur une question ou un problème en construisant des arguments n'est pas la même chose qu'exprimer ses sentiments et ses émotions (Boch et Grossmann, 2009 : 58).

Dans le cadre du texte descriptif, il peut être intéressant par exemple de mobiliser les modalités appréciatives (ou modalité axiologique selon la terminologie employée). Il s'agit de jouer sur le plan des affects (sentiments et émotions) en les exprimant de

manière plus ou moins explicite. La subjectivité est reliée uniquement aux affects, qui viendraient modifier la réalité « vraie ». Le « point de vue » est alors assimilé au *sentiment* et non à *prise de position*.

Dans les manuels du secondaire, les « propos rapportés », expression un peu réductrice sont présentées de la manière suivante :

« Le discours direct rapporte les propos prononcés sans aucune modification, ce n'est pas le narrateur qui parle mais l'un des personnages, les paroles rapportées au discours direct font référence à la situation d'énonciation du personnage et non celles du narrateur. Par contre le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur » (manuel de 2^{ème} A.S :186).

Nous constatons que cette notion traditionnellement traitée et analysée dans la séance de grammaire ne semble pas très affectée par l'approche énonciative, en effet on insiste sur les transformations syntaxiques et formelles (pronoms personnels, temps, adverbes) auxquelles donnent lieu le passage du discours direct au discours indirect, on ne place pas l'élève dans la perspective des reformulations opérées par l'énonciateur de son discours :

« Le discours direct se démarque de la narration par une ponctuation spécifique (les deux points qui annonce le début du discours direct ; les guillemets qui encadrent l'ensemble du propos ; le tiret qui indique un changement d'interlocuteur) [...] dans le discours indirect, les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée avec des modifications (pronoms personnels et pronoms possessifs, modes et temps du verbe dans certains cas). Il est introduit comme des verbes : dire, affirmer, déclarer... » (Manuel de 2^{ème} A.S : 186)

En dépit de l'introduction judicieuse, dans certains ouvrages de grammaire et manuels scolaires des *pensées rapportées*, la conception du discours rapporté dans une approche plus globale, une approche polyphonique, reste encore limitée dans les manuels

scolaires du secondaire qui ne tiennent pas compte des énoncés en « selon X », « d'après Z » (« modalisation en discours second » de Authier-Revuz, 1992, 1993), pourtant essentielle pour marquer une prise de position, dans certains genres d'écrits. Il serait intéressant de doter les élèves d'une grille interprétative cohérente, qui leur permette de comprendre à quoi servent les différentes manières de prendre en compte le discours d'autrui.

Or, dans l'ensemble, nous ne voyons pas cette volonté de poser un cadre interprétatif. On retrouve ainsi dans les manuels, posée comme une évidence, l'opposition classique discours direct/ discours indirect.

La visée principale du discours rapporté peut se structurer facilement autour de l'opposition *montrer vs reformuler* (Authier-Revuz, 1992, 1993), cette opposition a des retombées importantes au plan énonciatif, du point de vue de la prise en charge de l'énoncé : le discours direct est principalement utilisé pour montrer que l'énonciation est prêter à autrui, alors que les différentes sortes du discours indirect servent à la reformuler. Cette opposition *montrer vs reformuler* oriente en effet l'usage même qu'on peut faire de ces procédés au sein des différents genres de discours.

Notons enfin que de manière générale, la plupart des exercices proposés dans nos manuels scolaires restent des exercices de transformation d'un style à l'autre (exercices de transformation P.187, manuel de 2^{ème} A.S. où on demande aux élèves de faire la transformation du discours direct eu discours indirect), essentiellement formels, certes utiles pour les élèves mais peu finalisés. Tout se passe donc comme si l'étude du discours rapporté au lycée avait commencé à intégrer l'approche énonciative, mais que, faute d'une présentation claire permettant de lui donner du sens, son intégration se limite à quelques notions.

6.2.4. La notion de prise en charge énonciative

L'analyse des manuels scolaires montre clairement à quel point il est difficile de proposer une conception globale et cohérente de l'énonciation. Boch et Grossmann proposent donc en premier lieu de faire la distinction entre les deux dimensions fondamentales du système énonciatif, la première concernant ce que l'on appelle l'espace énonciatif, traitant la question du repérage référentiel, et la seconde, traitant du sujet modal et de la dimension intersubjective, dont rend compte la notion de prise en charge énonciative. (Boch et Grossmann, 2009 : 61)

La notion de prise en charge énonciative semble particulièrement utile et nécessaire (Boch et Grossmann : 2009) pour aider l'élève dans l'analyse des textes, mais aussi dans la production des textes où il doit défendre un point de vue personnel en le renforçant sur des assertions prêtées à d'autres. Les opérations de prise en charge recouvrent plusieurs opérations élémentaires : « je dis que ce que je dis est vrai » (assertion), ou « je dis que ce que je dis est possible », ou « je dis que ce que je dis est dit par un autre ou déduit à partir d'indices, ou attesté par un témoin (vu ou entendu) » etc. (Guentcheva, 1996). Les opérations de prise en charge énonciatives permettent au locuteur d'informer sur le statut de la vérité proposé dans son énoncé, soit qu'il assume ses propos, ou signale son degré de probabilité, soit qu'il marque son retrait, et indique qu'il n'en revendique pas totalement la responsabilité (assertion présentée comme étant d'un tiers, ou inféré à partir d'indices).

C'est bien le statut de la vérité de l'énoncé qui est décisif pour construire une approche cohérente de la prise en charge énonciative. « *Prendre en charge* » se présente alors soit à travers une assertion (positive ou négative), dont on devient alors responsable, soit à travers l'accord exprimé avec un énoncé, proféré ou écrit par un autre. Inversement le locuteur peut refuser de prendre en charge un énoncé, soit en manifestant son désaccord, soit en refusant de prendre position et adoptant une position de neutralité (Boch et Grossmann, 2009 : 64).

Travailler ce concept de prise en charge avec les élèves n'est pas irréalisable : une telle orientation de travail existe déjà dans certains programmes et manuels de l'enseignement secondaire en France et en Belgique, les différents types de marques lexicales permettant d' « inscrire la subjectivité du scripteur » ainsi que les différents types de discours rapportés sont analysés dans la rubrique « assurer la prise en charge énonciative ».

7. Conclusion

Suite à cette analyse nous pouvons inférer que la théorie sous-jacente à l'enseignement du français au cycle secondaire est la grammaire énonciative, la progression grammaticale est en relation avec le type de texte étudié dans chaque séquence, c'est une grammaire notionnelle fonctionnelle qui décrit les différentes valeurs et formes que prennent les faits syntaxiques selon les actes de langage et les situations de communication, l'acquisition des structures grammaticales favorise l'acquisition de l'acte de parole à appréhender. Au cours des trois années du secondaire les élèves sont confrontés à des termes qui s'inscrivent dans la nouvelle option théorique, ils sont mis au contact d'une terminologie empruntée à la grammaire énonciative. Les manuels scolaires accordent en effet une place évidente aux théories de l'énonciation, des notions issues de l'énonciation sont alors introduites.

Chapitre 2 :

Le questionnaire

Chapitre 2 : le questionnaire

Soulever la question de l'enseignement de la grammaire du FLE au secondaire c'est s'interroger à la fois sur les types de procédés et d'activités pédagogiques déjà existants sur le terrain, c'est aussi s'interroger sur les moyens didactiques et les ressources documentaires mobilisés par les enseignants pour la conception et l'élaboration de leurs cours de grammaire. Et dans quelle mesure les enseignants du secondaire peuvent prendre en compte des nouvelles propositions didactiques proposées par les nouveaux programmes ? En vue de répondre à toutes ces questions nous avons sélectionné deux méthodes de recueil de données, le questionnaire et l'observation de classe. Nous rejoignons la tendance moderne qui propose une démarche éclectique : les méthodes quantitative et qualitative sont utilisées conjointement, l'usage de méthodes qualitatives et souvent possible pour interpréter les résultats fournies par les méthodes quantitatives, l'utilisation des méthodes quantitatives permet d'exprimer avec précision et de rendre vérifiables les idées qualitatives.

Parmi plusieurs méthodes disponibles pour mener à bien notre recherche nous avons sélectionné le questionnaire qui permet en principe de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants. C'est une suite de questions destinées à faciliter le recueil de données précises auprès d'un nombre important de participants, les informations recueillies sont quantifiables excepté lors des questions ouvertes qui nécessitent une analyse qualitative.

1. Présentation et objectifs du questionnaire

Afin d'avoir une idée plus précise sur la façon dont s'enseigne aujourd'hui la grammaire dans les classes du secondaire, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants (cf. annexe). Nous avons pu constater dans le chapitre précédent que la grammaire énonciative tente à s'imposer par les programmes et les manuels scolaires, nous allons voir dans ce chapitre si elle est utilisée par les enseignants de français.

Élaborer un questionnaire diffusé auprès des enseignants se révèle donc incontournable. Notre recherche s'oriente dans trois directions :

- la place de la grammaire parmi les autres composantes,
- les démarches et les méthodes utilisées pour sa présentation
- et enfin les causes des difficultés rencontrées.

Ce questionnaire sera rempli par trente enseignants en activité dans les lycées de Constantine. Cependant, il est important de signaler que, sans prétendre à l'exhaustivité, notre étude sert seulement à dégager les tendances parmi lesquelles nous retiendrons les points les plus significatifs. Ce questionnaire diffusé auprès des enseignants se révèle indispensable afin d'avoir des précisions concernant l'enseignement de la grammaire, de plus l'observation des pratiques réelles et les réponses aux questionnaires nous permettraient de vérifier s'il y a une adéquation entre les pratiques affirmées et les pratiques réelles.

Ce questionnaire est semi-structuré il combine des choix multiples et des questions ouvertes visant l'expression spontanée des participants. Nous avons proposé des questions ouvertes dans le but d'assurer un portrait complet des pratiques des enseignants.

Le questionnaire comporte, tout au début, une remarque préliminaire précisant que l'étude n'a aucune visée évaluative et garantit l'anonymat des enseignants. L'objectif visé est d'avoir une idée plus précise sur l'enseignement de la grammaire au lycée ce qui nous permettra de mieux cerner la place de l'enseignement grammatical et de dégager les théories grammaticales qui sous-tendent l'enseignement du français au secondaire.

Toutefois il est à signaler que par ce questionnaire nous ne recueillons que les déclarations des enseignants qui seront corroborées par des observations de séances d'enseignement, en effet les réponses à un questionnaire reflètent en général beaucoup

plus les représentations des enseignants que la réalité effective. Notons enfin que les questionnaires ont été numérotés de 1 à 30 afin de faciliter l'analyse des réponses.

- **Informations socioprofessionnelles**

Une première partie de ce questionnaire consiste à recueillir des données générales d'ordre sociologique et professionnel et concerne les renseignements personnels destinés à un traitement statistique des informations. Les questions portent sur le sexe, l'âge, la scolarité, la formation, le cursus universitaire, le nombre d'années d'expérience en particulier dans l'enseignement du FLE. Nous avons conservé uniquement les questions qui nous semblaient susceptibles d'être utilisées et mises en relief dans le traitement des données.

- **La place de la grammaire en classe de français :**

La deuxième partie s'intitule : la place de la grammaire en classe de français et comporte quatre questions :

- 1-En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?
- 2-En classe, qu'est ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants
- 3-Combien de temps (en%) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?
- 4-Quelle place occupe l'enseignement de la grammaire ?

L'objectif de cette partie est de cerner, selon les enseignants, la place qu'occupe l'enseignement grammatical au lycée et le temps consacré à sa présentation.

- **Les théories et les méthodes utilisées :**

Une troisième partie s'intitulant : les théories et les méthodes utilisées vise, à travers neuf questions, à identifier, par les enseignants, les soubassements théoriques qui

président à la terminologie grammaticale en usage dans les classes de français, dans les manuels scolaires et les programmes. Les questions posées portent essentiellement sur :

- les théories grammaticales convoquées dans les programmes et les instructions officielles,
- Les soubassements théoriques qui président la terminologie grammaticale en usage dans les manuels scolaires.
- Respect des instructions officielles.
- Le type de grammaire pratiqué
- La relation entre la grammaire et la situation de communication.
- Le métalangage utilisé pour expliquer la grammaire.
- La progression grammaticale.
- Les ouvrages de grammaire utilisés dans la préparation des cours.
- La conception de l'enseignement de la grammaire.

- **Les causes des difficultés rencontrées :**

Enfin, la dernière partie du questionnaire porte sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes et des causes probables de ces difficultés.

- 1- Rencontrez-vous des difficultés de mise en œuvre des nouveaux programmes ? (si oui, lesquelles ?)
- 2- A votre avis, à quoi sont-elles dues ? (notions étudiées, niveau des élèves, motivation et intérêts des élèves pour la grammaire, méthodes et théories grammaticales sous-jacentes, autres).

2. Le contexte d'enseignement ciblé et participants retenus

Dans les sections précédentes nous avons présenté et justifié nos choix méthodologiques nous présentons dans le tableau ci-dessous un aperçu global de notre

protocole de recherche, nous présenterons par la suite le traitement et l'analyse des résultats.

Tableau : aperçu global du protocole de recherche

-Contexte d'enseignement ciblé	L'enseignement de la grammaire français au secondaire
-Nombre d'enseignants interrogés dans le cadre du volet questionnaire	30 enseignants exerçant dans les lycées de Constantine
-Collecte de données à partir des questionnaires	- la place de la grammaire en classe de FLE - les théories et les méthodes utilisées - les difficultés rencontrées

3. Déroulement

L'enquête a été préparée sur différents plans, le travail de conception et de rédaction des questions s'est réalisé sur plusieurs semaines. La phase finale a consisté en une validation auprès de trois enseignants à qui nous avons demandé de répondre au questionnaire et de faire part de tout commentaire qu'ils jugeraient utile et en une consultation auprès des de notre directrice de recherche qui a recommandé de réaménager les parties afin d'améliorer la cohérence du questionnaire, en outre les choix des notions a été précisés notamment au niveau de la dernière partie. La mise à l'essai auprès des trois enseignants visait essentiellement deux objectifs : il s'agissait de voir si les questions

posées engendraient des malentendus ou conduisait à des réponses impropres aux analyses que nous entendions mener.

Les questionnaires ont été remplis par la suite par 30 enseignants de plusieurs lycées de la ville de Constantine. Les enseignants des classes filmées ont aussi rempli le questionnaire, mais seulement à l'issue des enregistrements. Tous les participants ont été invités à répondre au questionnaire qui leur a été administré dans leur milieu de pratique au cours des mois d'avril à juin 2012.

4. Analyse des résultats :

Dans les sections précédentes nous avons décrit la démarche méthodologique, l'instrument de collecte des données, le contexte d'enseignement ciblé et les participants retenus, la présente section vise à décrire les analyses que nous avons effectuées afin de traiter les données recueillies à l'aide du questionnaire conçu. Nous avons bien sûr cherché des techniques de mesure qui nous apparaissent appropriés pour répondre à nos questions de recherche, que nous rappelons ici :

- Comment s'enseigne la grammaire aujourd'hui dans nos classes ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes ?
- Quelle est la place de la grammaire dans la classe de langue ?
- Par l'application des modèles proposés par les nouveaux programmes, arrive-t-on à atteindre les objectifs visés par l'enseignement de la grammaire du français ?

Nous sommes donc prêtes à aborder la section suivante consacrée à la présentation des résultats. Les sections précédentes visaient à décrire l'approche méthodologique que nous avons retenue dans le but de répondre à nos questions de recherche.

Nous présenterons donc les résultats que le questionnaire nous a permis de réunir pour chacune des parties qui le composent :

- la première partie consacrée aux données socioprofessionnelles,
- la deuxième partie concernant la place de la grammaire en classe de français,
- la troisième partie traitant des théories et des méthodes utilisées
- et finalement la quatrième partie consacrée aux causes des difficultés rencontrées.

Les réponses fournies aux questionnaires ont été, saisies au moyen d'un programme de type *Excel* dans le cas des réponses fournies aux questions fermées. Nous présentons dans ce qui suit les résultats des analyses effectuées sur les données qui avaient été obtenues. Dans le cas des réponses fournies aux questions ouvertes, des analyses de fréquence nous ont permis de mettre en évidence les méthodes et les pratiques pédagogiques les plus appréciées par les participants à notre enquête. Cette démarche nous a permis d'effectuer une recherche plus efficace lors des analyses.

4.1. Informations socioprofessionnelles :

Le questionnaire rempli par les participants comporte plusieurs parties dont la première concerne des données socioprofessionnelles, les données recueillies à l'aide du questionnaire concernent le sexe, l'âge, la formation, le cursus universitaire et le nombre d'années d'enseignement en FLE. La compilation de ces informations se trouve dans le tableau ci-dessous :

Tableau : informations socioprofessionnelles

Données socioprofessionnelles	Catégorie	Nombre	Pourcentage
Âge	[22-30]	16	53.33
	[31-40]	7	23.33
	[41-50]	2	6.66
	[51-60]	5	16.66
Sexe	MASCULIN	4	13.33
	FÉMININ	26	86.66
Expérience en Enseignement du FLE	[0-5]	13	43.33
	[5-10]	10	33.33
	[10-15]	1	3.33
	[15-20]	1	3.33
	[20-30[4	13.33
Études universitaires suivies	A l'université	11	36.66
	A l'ENS	19	63.33

Âge : le groupe d'âge le plus important est celui de 22 à 30, la moyenne d'âge est de 32,70 et l'étendue va de 24 à 58 ans.

Sexe : nous remarquons que notre échantillon compte davantage de femmes que d'hommes (86.66% contre 13.33%).

Expérience en enseignement du FLE : en ce qui a trait aux années d'expérience en enseignement du FLE, nous observons que la tranche la plus importante est [0-5], la moyenne d'expérience en enseignement de FLE est de 9.96 et l'étendue va de 1 à 37ans.

Études universitaires suivies : les enseignants sont issus de deux cohortes, ceux formés à l'université et ceux ayant obtenus leur diplôme à l'école normale supérieure.

D'après les résultats de notre enquête, l'enseignement du français en Algérie, est une profession fortement féminisée en effet le groupe interrogé est formé de 26 femmes et de 4 hommes, l'âge moyen des enseignants correspond à 32.70 ans. Parmi les variables dont il faut tenir compte, l'âge des participants, leur formation initiale et les années d'expérience sont des éléments très importants. En effet, nous avons remarqué que ces enseignants sont issus de deux cohortes différentes ceux qui ont fait leur formation initiale à l'université (11 enseignants), et ceux qui ont été formés à l'école normale supérieure (19 enseignants). Pour ce qui est de l'expérience elle varie entre 1 à 37 ans d'expérience.

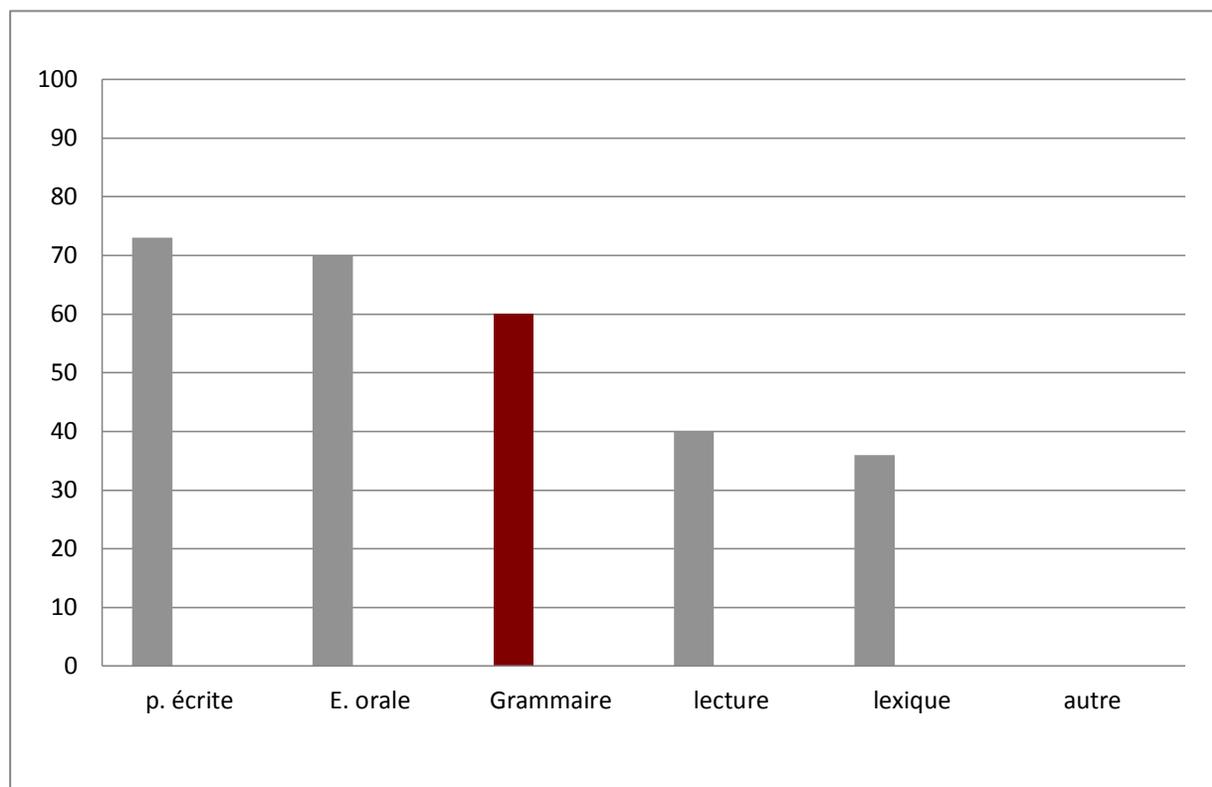
4.2. La place de la grammaire en classe de français :

À travers les quatre questions de cette partie, nous voulions cerner la place de la grammaire en classe de français.

Pour les enseignants ayant participé notre enquête, la grammaire est une composante linguistique qu'ils considèrent plus ou moins importante en classe de langue, à la question « *en classe de langue à quoi accordez-vous le plus d'importance ?* » 18 enseignants, soit 60% du groupe, ont choisi la grammaire parmi les différentes composantes proposées (lexique, lecture, production écrite expression orale, grammaire et autre). Nous constatons que la grammaire ne fait plus l'objet d'un rejet massif comme c'était le cas durant la période de l'approche communicative. Néanmoins, il ne faut pas en conclure que cette dernière serait l'unique objet de l'enseignement, en effet la grammaire recueille moins d'avis favorables que certaines activités proposées dans le questionnaire, car il est précisé que la production écrite et l'expression orale sont également importantes.

Nous faisons état des réponses données par les enseignants à l'aide du graphique ci-dessous :

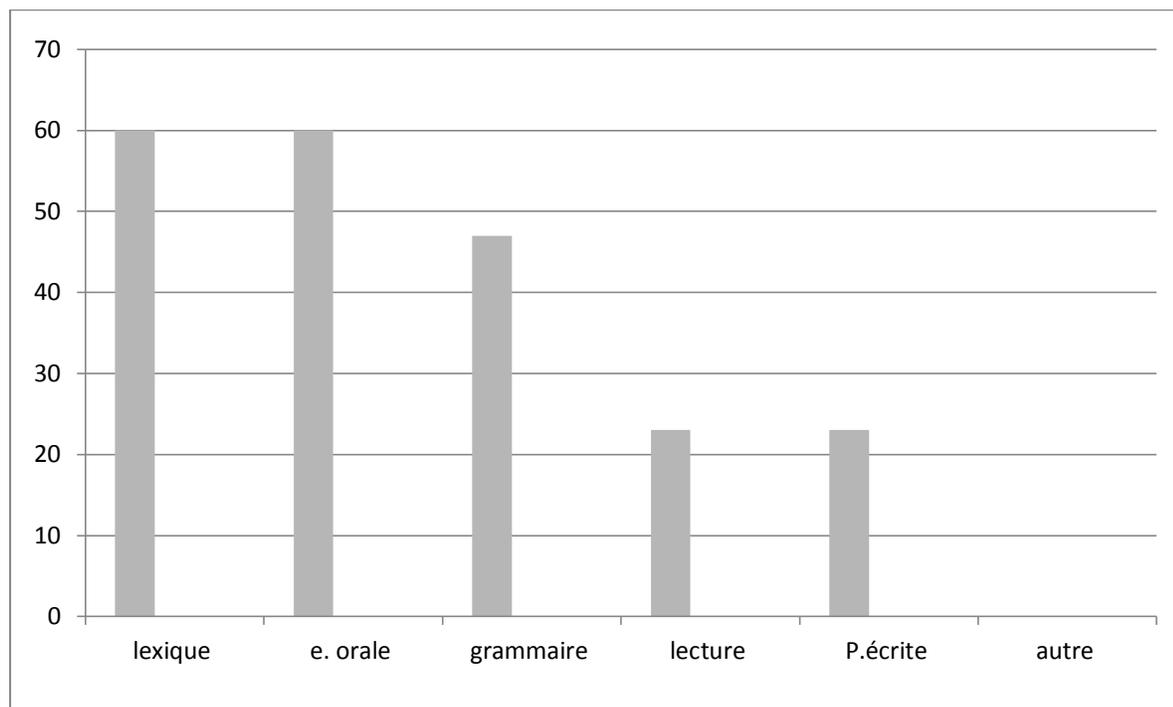
Graphique : les activités les plus importantes pour les enseignants



Ce retour de la grammaire dans la classe de langue paraît correspondre, selon les enseignants aux attentes des apprenants, car elle figure parmi les composantes qui suscitent le plus d'intérêt de leur part. Elle devance la lecture et la production écrite. En effet, 14 enseignants, soit 46.66%, ont choisi la grammaire comme une activité qui suscite le plus d'intérêt du groupe classe, après le lexique et l'expression orale, ces deux dernières activités ont été choisies par 60% des enseignants comme étant des activités qui suscitent l'intérêt des apprenants.

En revanche, la lecture et la production écrite paraissent comme les activités qui intéressent le moins les apprenants. Les réponses données par les participants sont présentées dans le graphique suivant :

Graphique : les activités qui suscitent le plus d'intérêt chez les élèves



Cette reconnaissance de la valeur de la grammaire par les enseignants comme par les apprenants nous pousse à nous interroger sur les causes réelles de son retour en classe de langue. En prenant connaissance d'une nouvelle règle ou notion de grammaire, l'apprenant a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si nous savons que le réemploi dans des situations de communication réelles ne va pas toujours de soi. Pour un apprenant, apprendre la grammaire c'est arriver progressivement à appréhender la langue, il la perçoit comme un élément de sécurité et de stabilité linguistique. À ce sujet, nous avons déjà soulevé au niveau de la partie théorique les effets positifs que peut avoir l'enseignement grammatical dans l'apprentissage d'une L2. D'une part, un tel enseignement serait nécessaire pour parvenir à un certain degré de précision linguistique en L2 (Nassaji et Fotos, 2004). D'autre part, il permettrait d'accélérer le rythme d'acquisition chez les élèves (Ellis, 2005), ce qui s'avère primordial dans les contextes où le temps consacré à l'apprentissage de la L2 est limité. Il reste cependant à déterminer dans quelle proportion l'enseignant intègre la grammaire dans son programme

de cours. D'après les déclarations des enseignants, le temps consacré à la grammaire en classe de français varie entre 10 et 40% du cours ou une à trois heures par séquence. Ces données sont à nuancer : 2 enseignants déclarent faire de la grammaire pendant 40% du temps de la classe, 3 d'entre eux disent en faire pendant 10% du temps de la classe, la même proportion d'enseignants a préféré indiquer le nombre d'heures consacré généralement à l'enseignement grammatical et qui varie entre une à trois heures par séquence ; les autres réponses se répartissent entre 20 et 35% du temps du cours. Nous faisons état des réponses données à l'aide du tableau ci-dessous :

Tableau : temps (en%) consacré à la grammaire en classe.

Temps consacré à la grammaire	nombre de Réponses	Nombre en (%)
10%	3 réponses	10%
[20 et 25%]	6 réponses	20%
[30 et 35%]	11 réponses	36.66%
40%	2 réponses	6.66%
1 h. à 3h par séquence	3 réponses	10%

La lecture de ce tableau nous permet de constater que les points de vue des enseignants sont assez divergents, sur le temps imparti à l'enseignement de la grammaire, l'écart va de 10 à 40%. Ces résultats orientent malgré tout sur l'impression d'un enseignement du français fortement grammaticalisé : notons que les enseignants qui font de la grammaire seulement pendant 20% du temps de la classe, soit 12 minutes par heure, proposent un enseignement grammatical plus équilibré. Faire de la grammaire pendant

35% c'est lui consacrer 20 minutes chaque séance. Si on considère que la réalisation d'une séquence nécessite sept à huit séances d'une heure, consacrer à la grammaire 20% du temps de la classe, c'est faire de la grammaire pendant une heure et demi, cependant consacrer à la grammaire 35% du temps de la classe c'est faire de la grammaire pendant 3 heures, ces chiffres orientent sur l'impression d'un enseignement du français qui accorde une place importante à la grammaire.

Nous avons considéré qu'il serait judicieux de connaître plus précisément la place de l'enseignement grammatical dans la classe de français, pour cela nous avons proposé en fin de cette partie la question : « *quelle place occupe l'enseignement de la grammaire?* », un enseignants sur trois déclare que la grammaire occupe une place minoritaire, secondaire, marginale, elle est complètement négligé par rapport à d'autres activités comme la production écrite, la compréhension de l'écrit et de l'oral.

Voici quelques réponses des enseignants, il est à signaler que les questionnaires ont été numérotés de 1 à 30 afin de faciliter le traitement et l'analyse des réponses :

Tableau : quelques réponses des enseignants (question n°4, partie 1)

Questionnaire 1	« Une place minoritaire car on donne de l'importance à la production compréhension de l'oral et de l'écrit. »
Questionnaire 7	« Une place secondaire »
Questionnaire 8	« La grammaire est minoritaire dans les manuels scolaires »
Questionnaire 13	« La grammaire est marginale, négligée, le temps consacré à la grammaire n'est pas suffisant, l'importance est donnée à la production écrite et compréhension de l'écrit. »
Questionnaire 15	« l'enseignement de la grammaire est négligé. »
Questionnaire 16	« La place de la grammaire est secondaire par rapport aux autres activités. »

Questionnaire 17	« Peu de place dans l'enseignement secondaire. »
Questionnaire 20	« elle n'occupe pas une place importante »
Questionnaire 21	« On n'accorde pas une place assez importante à l'enseignement de la grammaire...elle est enseignée superficiellement et occupe une place secondaire par rapport à la compréhension de l'écrit et de la production écrite. »
Questionnaire 23	« elle occupe une place importante mais secondaire par rapport aux autres activités comme la compréhension orale»

Toutefois les résultats obtenus n'indiquent pas un rejet massif de l'enseignement grammatical, en effet plus de 55% des enseignants interrogés affirment que la grammaire est une composante nécessaire, importante, centrale et omniprésente dans la classe de langue. Appelé plutôt points de langue par certains enseignants, la grammaire est considérée comme une phase de liaison entre compréhension et expression, pour d'autres c'est un moyen pour parler et écrire correctement une langue, certains la considèrent comme une phase importante pour installer certaines compétences, pour d'autres enfin elle est primordiale dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La reconnaissance de l'utilité de la grammaire et de son lien avec les quatre compétences en langue étrangères ne demande qu'à être étayée par des pratiques pédagogiques modifiées. On voit qu'il existe dans la population soumise à l'enquête une forte demande en matière de grammaire qui apparaît comme une activité appréciée chez les enseignants comme chez les apprenants.

Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, quelques réponses des enseignants :

Tableau : quelques réponses des enseignants (question n°4, partie 1)

Questionnaire 3	« Une place très importante vu la place qu'on lui accorde dans le programme. »
Questionnaire 4	« Appelée plutôt points de langue cette séance est enseignée au

	milieu de la séquence où on essaye de proposer aux élèves les outils linguistiques utiles pour exprimer un acte de langage, donc c'est une phase de liaison entre compréhension et expression. »
Questionnaire 5	« Ce sont les points de langue nécessaires pour installer certaines compétences. »
Questionnaire 6	« Durant chaque séance une activité de point de langue est proposée, les rappels grammaticaux sont injectés durant la compréhension et la production de l'écrit. La Grammaire est omniprésente. »
Questionnaire 12	« Elle occupe une place importante. »
Questionnaire 14	« L'enseignement de la grammaire occupe une place importante. »
Questionnaire 22	« C'est un moyen pour parler et écrire un français correcte elle occupe une place plus ou moins importante. »
Questionnaire 24	« Une place assez importante dans le nouveau programme. »
Questionnaire 25	« Une place importante parce que l'oral est prioritaire. »
Questionnaire 26	« l'enseignement de la grammaire occupe une place plus ou moins centrale. »
Questionnaire 27	« Une première place. »
Questionnaire 28	« L'enseignement de la grammaire occupe une place très importante dans l'enseignement du FLE. »
Questionnaire 29	« Une place primordiale car la maîtrise de la grammaire est en rapport étroit, avec l'apprentissage du français. »
Questionnaire 30	« Une place importante parce que l'enseignement apprentissage de la grammaire permet à l'élève de parler et d'écrire correctement une langue. »

Signalons enfin que deux enseignants parlent d'un enseignement implicite de la grammaire dans les activités de la séquence, (Rappelons que les programmes du secondaire s'inscrivent dans la pédagogie du projet qui organise l'apprentissage en séquences c'est-à-dire un mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs), la grammaire selon eux doit être intégrée dans des situations de communication réelles, son enseignement doit se faire par usage et non pas par description structuraliste. Pour d'autres enfin l'enseignement de la grammaire est indexé à la progression de la séquence. Voici leurs réponses :

Tableau : réponses des enseignants (question n°4, partie 1)

Questionnaire 10	« la grammaire occupe un niveau implicite, c'est-à-dire que la langue n'est plus objet mais un moyen, la grammaire doit être intégrée dans des situations réelles, son enseignement se fait par usage et non par une description structuraliste. »
Questionnaire 21	« on l'enseigne d'une manière implicite dans la productions écrite et les autres activités de la séquence.»
Questionnaire 9	« il est complètement indexé à la progression séquentielle du projet, il y a environ 4 points de langue typiquement grammaticaux par séquence »

Les résultats divergents obtenus au niveau de cette partie, s'expliquent dans une certaine mesure par les directives officielles concernant la place de la grammaire dans le projet didactique mis en œuvre, qui ne précise pas la durée et la fréquence de cette activité, en effet la lecture des programmes du secondaire nous a permis de constater qu'aucune répartition du volume horaire n'est proposée au niveau de ces documents.

Enfin, nous pouvons dire que les résultats de cette première partie nous permettent de constater que la grammaire est globalement perçue comme une activité dont le rôle et la place dans l'enseignement est d'une importance variable selon les enseignants : il existe

ceux (55%) qui optent pour un enseignement fortement grammaticalisé, ils jugent que la grammaire est primordiale dans le processus l'enseignement/apprentissage du français surtout pour la compréhension et l'expression, d'autres (33,33%) privilégient une conception de l'enseignement faiblement grammaticalisé, pour eux la grammaire est secondaire.

Nous allons nous intéresser dans la partie suivante aux théories et méthodes grammaticales utilisées par les enseignants ayant participé à notre enquête.

4.3. Les théories et les méthodes utilisées

L'analyse globale des données recueillies, nous a permis de constater que certaines questions ont entraîné plus de variabilité dans les réponses que d'autres. Les participants semblent être plus ou moins d'accord sur un certain nombre de points, lorsque nous comparons les réponses données nous constatons un certain nombre de convergences mais aussi de divergences. Examinons de plus près les réponses des enseignants.

À la question : « *Quelle sont les théories grammaticales convoquées dans les programmes et les instructions officielles* » nous avons constaté que pour plus de 63,33% des enseignants interrogés les nouveaux programmes empruntent à la grammaire énonciative ses principes théoriques et ses méthodes pratiques, cependant pour plus de 43,33% des participants les nouveaux programmes se basent soit sur les principes de la grammaire textuelle soit sur ceux de la grammaire traditionnelle.

L'analyse des nouveaux programmes nous a permis de constater que la linguistique de l'énonciation occupe une place considérable, nous avons cherché à travers cette question à évaluer les connaissances des enseignants à propos des théories grammaticales convoquées par les nouveaux programmes, les résultats obtenus montrent que plus de 40% des participants ignorent la théorie grammaticale sous-jacente à l'enseignement de la grammaire au secondaire. Il y a incontestablement un décalage

observé entre les intentions telles qu'elles apparaissent dans les directives officielles, et les réalités du terrain.

Tableau : les grammaires employées par les enseignants

Grammaire utilisée	nombre de réponses	(%)
La grammaire traditionnelle	12 réponses	40%
La grammaire énonciative	15 réponses	50%
La grammaire textuelle	24 réponses	80%
Autre	2 réponses	6,66%

Dans la classe de français, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle, énonciative et textuelle, l'enseignement de la grammaire est fondée sur les principes de plusieurs théories grammaticales, ces dernières sont utilisées parallèlement afin d'assurer un enseignement mieux adapté. Cet éclectisme de théories est nécessaire, à notre avis, pour l'élaboration de principes et de pratiques appropriés où sont reconnus les vrais besoins du public scolaire, les enseignants proposent alors à l'apprenant des procédures lui permettant d'acquérir un réel savoir et surtout un savoir-faire en français.

En effet, 19 enseignants soit 63,33% des participants déclarent faire usage de plus d'un type de grammaire : 8 enseignants, soit 26,66% disent proposer un mélange de grammaire traditionnelle et de grammaire énonciative ou textuelle, 9 d'entre eux, soit 30% affirment utiliser la grammaire énonciative et la grammaire textuelle dans leur cours de langue. Ces résultats sont corroborés d'ailleurs par d'autres réponses posées dans l'étude. Nous faisons état des réponses dans les tableaux suivants :

Voici l'autre tableau compilant les données tirées de la question deux

Nombre d'enseignant qui utilisent :	Les grammaires utilisées	Réponses en (%)
Une grammaire : 11 enseignants	La grammaire traditionnelle ou énonciative ou textuelle	36.66%
Deux grammaires : 17 enseignants	G. traditionnelle et G. énonciative	20%
	G. traditionnelle et G textuelle	6.66%
	G. énonciative et textuelle	30%
Trois grammaires : trois enseignants	G. traditionnelle, G. textuelle et G. énonciative	10%

Cette association de deux ou trois modèles de grammaire devrait logiquement amener par voie de conséquence à des pratiques de classe renouvelées. La grammaire traditionnelle est très présente dans l'enseignement du français au secondaire. Cette présence montre que son utilité est toujours reconnue par les enseignants, il semble difficile de s'en passer ; en effet, plusieurs théories grammaticales descriptives du français n'ont rencontré que peu d'échos sur le terrain.

Cette empreinte traditionnelle toujours marquante s'impose dans les pratiques d'enseignement et se retrouve logiquement dans le métalangage et la terminologie utilisés : les enseignants admettent faire usage d'une terminologie traditionnelle, en effet 14 enseignants, soit 46,66%, déclarent utiliser le métalangage de la grammaire traditionnelle scolaire, par contre un tiers d'entre eux précise utiliser le métalangage de la théorie grammaticale revendiquée explicitement par les instructions officielles et utilisée dans les manuels scolaires à savoir : le métalangage de la grammaire énonciative, cela peut

s'expliquer par le fait que l'Algérie a une conception fortement centralisée et impérative des programmes.

Force est de constater que les pratiques et les méthodes pédagogiques consacrées à l'enseignement de la grammaire se caractérisent par une approche éclectique. Nous pensons que deux facteurs principaux sont à l'origine de la diversité des descriptions grammaticales utilisées dans la classe de langue : les objectifs visés et la conception générale de l'enseignement. Sur le premier point il convient de rappeler qu'une grammaire est conçue en fonction d'objectifs plus ou moins explicites. Sur le deuxième point on peut souligner que la conception générale de l'enseignement dépend le plus souvent de la formation initiale des enseignants, rappelons que les enseignants ayant participé à notre enquête sont issues de deux cohortes : ceux formés à l'université, et ceux ayant obtenu leur diplôme aux écoles normales supérieures. Nous faisons état des réponses dans le tableau suivant :

Tableau : le métalangage utilisé dans l'explication de la grammaire

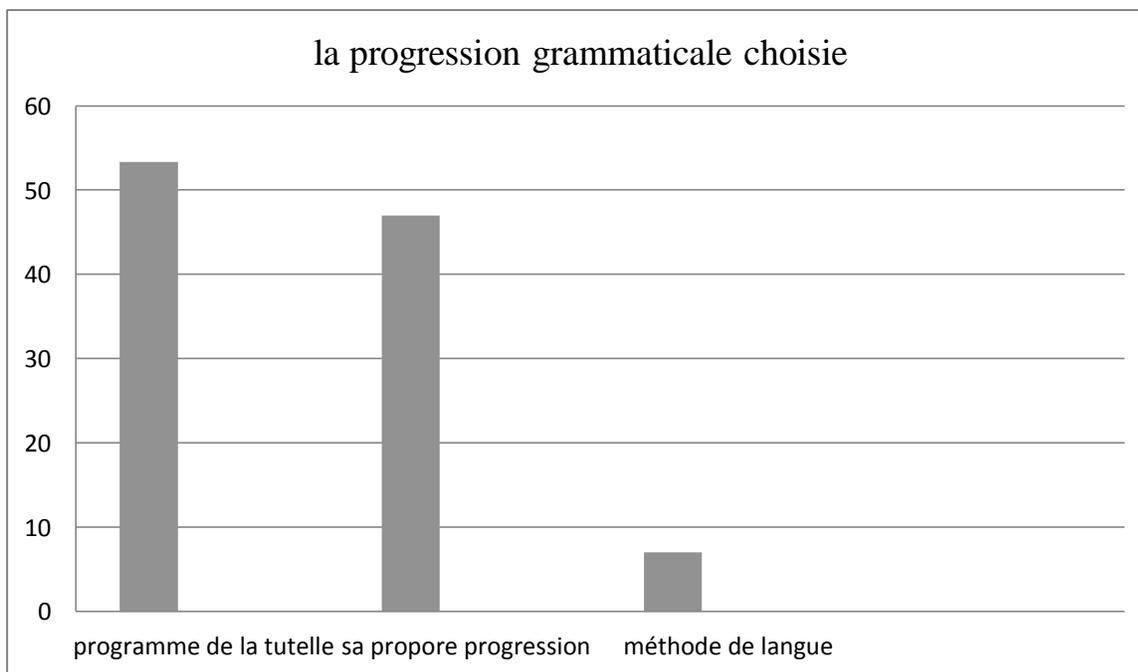
Métalangage utilisé par les enseignants	Nombre de réponses	(%)
• le métalangage de la grammaire traditionnelle	14 réponses	46,66%
• le métalangage de grammaire énonciative	8 réponses	26,66%
• le métalangage de grammaire textuelle	8 réponses	26,66%

L'analyse globale des données recueillies nous permet de confirmer la présence de différences entre les enseignants : certains privilégient davantage les méthodes et les outils traditionnels contrairement à d'autres qui favorisent des méthodes et des outils

contemporains, d'autres enfin combinent les deux. En effet nous avons constaté un certain éclectisme dans les théories et le métalangage grammatical utilisé dans l'enseignement de la grammaire au secondaire : les enseignants sont constamment partagés entre ce qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux, à savoir la grammaire traditionnelle, et le souci permanent de répondre aux attentes institutionnelles.

En ce qui concerne l'ordre dans la présentation des contenus grammaticaux, nous avons demandé aux enseignants de préciser quelle progression grammaticale est utilisée dans la conception et l'élaboration d'un cours de grammaire, une partie des enseignants reconnaît bénéficier d'une certaine liberté d'organisation : en effet 14 enseignants, soit 46,66% des participants ne suivent ni une progression donnée, ni une méthode de langue, mais leur propre progression. Toutefois 53.33% des enseignants interrogés affirment suivre le programme donné par les instructions officielles. 6.66 % enfin déclarent utiliser dans la préparation de leurs cours une méthode de langue, il est à signaler qu'aucune précision n'a été donnée concernant les méthodes de langue utilisées.

Voici les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous.



Ces résultats mettent en lumière les contraintes exercées par la tutelle. Les enseignants de français sont tenus au respect du programme officiel conçu par le ministère de tutelle, programme où sont normalement mentionnés les finalités de l'enseignement de la discipline, les objectifs de l'apprentissage, les modes et les formes d'évaluation et une description détaillée des contenus. Les orientations auxquelles les enseignants sont appelés à se conformer sont donc indiquées.

Enseigner la grammaire en classe de langue nécessite de la part des enseignants une connaissance assez poussée des règles de fonctionnement du français. Cette connaissance n'est bien sûr pas transférable et transposable directement en classe de FLE. Un travail de réflexion sur l'ensemble du système grammatical est essentiel pour une transposition et une adaptation aux nécessités du groupe-classe. Les apprenants attendent des explications qui leur soient accessibles. Cette dimension ne semble pas avoir été intégrée par les enseignants de notre enquête puisque tous, à exception près, n'utilisent pas du matériel destiné à un public d'apprenants étrangers.

Les réponses à la question : « *quel(s) ouvrage de grammaire utilisez-vous pour préparer un cours de grammaire ?* » nous ont permis de constater que les ouvrages et les documents les plus prisés pour concevoir et préparer la partie grammaticale d'un cours sont des ouvrages théoriques en rapport étroit avec la grammaire traditionnelle comme : Larousse, Le Bon usage, Grevisse, Le Robert et Nathan, en effet, 12 enseignants, soit 40% des participants, déclarent faire appel à l'un de ces ouvrages dans la préparation de leurs cours, ces enseignants pensent qu'ils est parfois utile d'y aller chercher de l'information pour mieux dominer une question grammaticale en classe de FLE.

-Un tiers d'entre eux, soit 33.33%, déclarent faire appel à des sites internet(Google).

-Un enseignant sur six affirme consulter n'importe quel ouvrage de grammaire : documents extrascolaires et des ouvrages multiples comme la Grammaire expliquée du français, le Français facile, Grammaire bleue, Bled (5 enseignants soit 16.16%).

-Les grammaires de FLE sont également consultées (en effet, 3 enseignants, soit 10%, déclarent utiliser une grammaire de FLE mais sans préciser laquelle), ce type de grammaire dont la visée est plus pratique et pragmatique que strictement théorique, propose des informations plus concises et plus adaptées aux enseignants,

-D'autres enfin ont recours aux manuels scolaires (7 enseignants, soit 23.33%). Il semble que les enseignants cherchent davantage des connaissances approfondies sur tel ou tel point de langue que des démarches de classe. Nous avons compilé les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau : les ouvrages de grammaire utilisés pour la préparation d'un cours de grammaire.

Ouvrages de grammaire utilisés	Nombre de réponses	Nombre (%)
Ouvrages en rapport avec la grammaire traditionnelle : Larousse, le Bon usage, Grevisse, le Robert et Nathan	12 enseignants	40%
Des sites internet	10 enseignants	33.33%
Le manuel scolaire	7 enseignants	23.33%
Les grammaires de FLE	3 enseignants	10 %
n'importe quel ouvrage de grammaire :	5 enseignants	16,66%

documents extrascolaires, Grammaire expliquée du français, Français facile, Grammaire Bleue, Bled,		
---	--	--

En ce qui concerne les méthodes de langue, nous remarquons que les enseignants sont plutôt exigeants quant à leurs attentes grammaticales. Néanmoins, deux tendances se dégagent : la première tend davantage vers les grammaires contemporaines (énonciative, textuelle), 14 enseignants, soit 46,66% du groupe, déclarent avoir une conception de la grammaire proche de celle de la grammaire énonciative ou textuelle, alors que la seconde est à dominante traditionnelle dans sa conception grammaticale, en effet le quart des participants affirment avoir une conception de la grammaire proche de celle de la grammaire traditionnelle. Ces deux tendances reflètent deux conceptions générales de l'enseignement de la grammaire : une conception de la grammaire plutôt contemporaine chez les uns alors qu'elle demeure traditionnelle chez les autres. L'une et l'autre n'étant peut être pas facilement conciliable au sein d'un même ouvrage.

4.4. Les causes des difficultés rencontrées

Concernant les causes des difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, nous avons constaté que 46,66% d'entre eux reconnaissent rencontrer des difficultés dans la mise en application du contenu proposé par la réforme scolaire.

Selon les enseignants interrogés, ces difficultés sont dues dans la majorité des cas aux contenus proposés par les programmes et les manuels scolaires : pour les enseignants les contenus sont longs, difficiles, non adaptés aux public scolaire et non motivants, certains enseignants pensent que ces difficultés sont dues à une inadéquation entre les compétences visées dans le référentiel et le contenu proposé, entre le profil de sortie et le niveau réel des élèves qui ne possèdent pas une maîtrise suffisante de la langue et des

règles grammaticales, certains affirment que les manuels ne proposent pas suffisamment d'exercices, les textes proposés ne sont pas motivants et ne relèvent pas de la vie des apprenants, d'autres enfin affirment que les concepts étudiés et les méthodes utilisées sont à l'origine des difficultés rencontrées.

Dans le tableau suivant, nous avons compilé les réponses des enseignants concernant les causes des difficultés rencontrées :

Tableau : les causes des difficultés rencontrées.

Questionnaire 1	« Les programmes sont difficiles, le niveau des élèves ne leur permet pas d'aborder le contenu. »
Questionnaire 2	« Programmes trop longs, thèmes non motivant surtout pour les 2ème A.S. »
Questionnaire 4	« Inadéquation entre les compétences visées dans le référentiel et le contenu proposé, inadéquation entre le profil de sortie et le niveau des élèves. »
Questionnaire 6	« La longueur du programme empêche de donner le temps à l'approche par compétence qui est par définition une méthode personnalisée qui nécessite de donner à l'apprenant le temps de découvrir par lui-même. »
Questionnaire 9	« Celles qui sont en relation avec le niveau réel des élèves, à peine 5% de l'effectif arrive à suivre. »
Questionnaire 10	« Les manuels exigent un apprenant typique. »
Questionnaire 16	« Pas d'interaction dans le cours, les élèves se montrent désintéressés. »
Questionnaire 17	« Les élèves ne maîtrisent pas les règles grammaticales. »
Questionnaire 20	« Manque d'exercices dans les manuels les textes de compréhension de l'écrit sont difficiles et ne relèvent pas de la

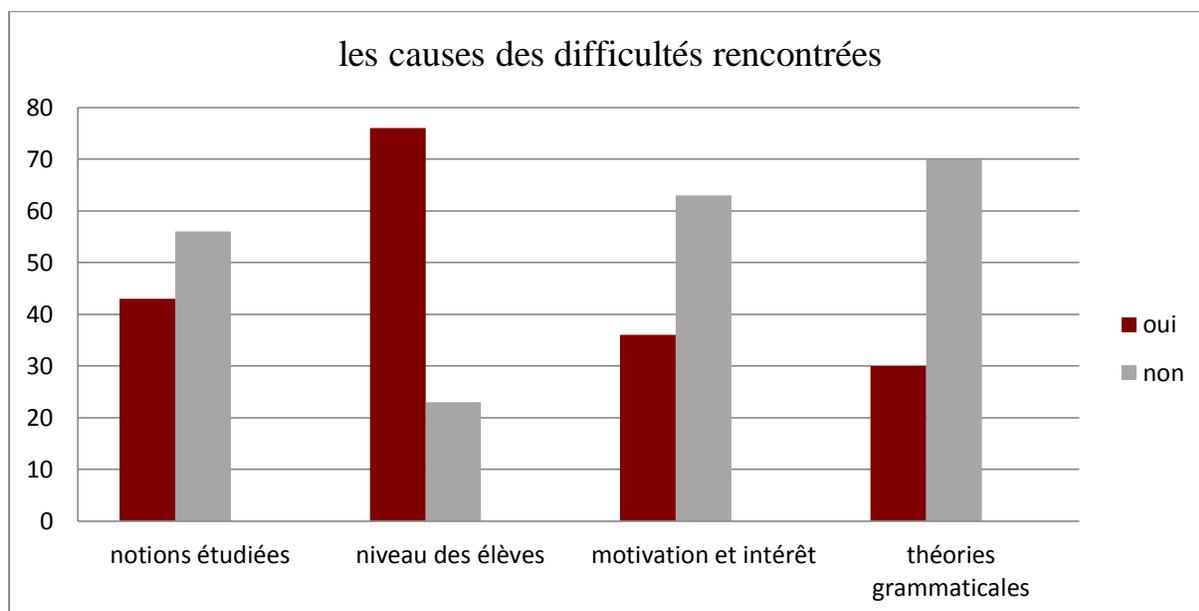
	vie des élèves. »
Questionnaire 21	«Les outils fournis par la tutelle sont insuffisants, l'enseignement de la grammaire doit se faire d'une façon trop détaillée pour que l'élève puisse comprendre. »
Questionnaire 22	« Programmes non adaptés au niveau des élèves qui se trouvent devant des textes de spécialité. »
Questionnaire 29	« Le fait de suivre à la lettre les questions proposées sur le manuels ainsi que les textes imposés pour introduire tel ou tel cours. »
Questionnaire 30	« Programmes trop longs et inadapation entre contenu des manuels et niveau des élèves, 10 % seulement de la classe arrivent à suivre. »

Il convient toutefois de s'interroger sur les causes réelles de ces difficultés, nous avons alors posé la question « *à votre avis, à quoi sont-elles dues ?* ». Quatre causes probables ont été proposées :

- les notions étudiées,
- le niveau des élèves,
- motivation et intérêt des élèves pour la grammaire
- et enfin les méthodes et les théories grammaticales sous-jacentes.

Les résultats obtenus sont présentés dans le graphique suivant :

Graphique : les causes des difficultés rencontrées.



La lecture de ce graphique montre que les résultats ne changent pas de façon significative lorsque nous examinons les réponses des participants. L'aperçu global des données nous permet de constater que pour plus de 75% des enseignants les difficultés de mise en œuvre des nouveaux programmes sont essentiellement dues au niveau des élèves qui ne leur permet pas d'aborder le contenu proposé, considéré par les enseignants, comme long, difficile, non motivant et non adapté aux niveaux et aux besoins des élèves. Les notions étudiées, la motivation et l'intérêt pour la grammaire sont la deuxième cause des difficultés rencontrées pour plus de 35% des enseignants interrogés, cependant les méthodes et les théories grammaticales sous-jacentes ne sont pas considérées, pour 76% des enseignants interrogés comme étant une cause directe des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des nouveaux programme

5. Conclusion

A partir de cette enquête, nous avons essayé de mettre en lumière comment s'enseigne la grammaire au secondaire, cependant nous avons constaté une certaine

hétérogénéité dans les réponses des enseignants, nous pensons que le caractère hétérogène dans les réponses est peut-être dû au niveau des apprenants ou à la formation initiale des enseignants (les enseignants sont issus de deux cohortes, ceux formés à l'université, et ceux ayant obtenus leur diplômes des ENS). Cette hétérogénéité se trouve surtout au niveau des questions ouvertes où les enseignants devaient exprimer leurs opinions. Nous avons remarqué également que certains enseignants n'ont pas répondu aux questions posées, malgré le temps qu'on leur a accordé, certaines réponses évasives ont été données, en lisant ces réponses nous avons senti que les enseignants n'ont pas compris les questions ou qu'ils ont répondu sans réfléchir.

En dépit de ces remarques voici quelques conclusions qui se dégagent de l'analyse des réponses :

1. Pour les enseignants la grammaire est une composante qu'ils estiment plus ou moins importante, elle est globalement perçue comme une activité dont le rôle et la place dans l'enseignement sont d'une importance variable : certains la considèrent comme une activité primordiale, d'autres jugent qu'elle est secondaire.
2. Elle figure parmi les composantes qui suscitent le plus d'intérêt chez les apprenants.
3. Les déclarations des enseignants orientent sur l'impression d'un enseignement du français fortement grammaticalisé.
4. Le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle, énonciative et textuelle.
5. La grammaire traditionnelle est très présente dans l'enseignement du français au secondaire.
6. Cette empreinte traditionnelle prégnante se retrouve dans le métalangage, les enseignants admettent utiliser une terminologie grammaticale traditionnelle.
7. Deux méthodes se dégagent : l'une à dominante traditionnelle dans sa présentation de la grammaire, la seconde tend davantage vers les grammaires contemporaines (énonciative, textuelle).

8. Les enseignants reconnaissent rencontrer des difficultés de mise en œuvre du contenu proposé par la réforme.
9. Le contenu proposé dans les nouveaux programmes est considéré comme la cause principale des difficultés rencontrées par les enseignants.
10. Les contenus proposés sont considérés comme non adaptés au niveau et aux besoins des élèves.
11. Les théories et les méthodes grammaticales ne sont pas considérées comme une cause directe des difficultés rencontrées.

Les données recueillies dans cette enquête, relativement stables et cohérentes, montrent que les enseignants essaient de proposer diverses démarches alors que les outils dont ils font usage sont encore marqués par la grammaire traditionnelle. Bien que les méthodes et les outils traditionnels jouissent encore d'une certaine reconnaissance, certains enseignants préconisent également des pratiques et des méthodes conçues à partir des théories contemporaines. Les enseignants conservent une conception partagée c'est-à-dire mi-traditionnelle mi-contemporaine de l'enseignement de la grammaire. Ce qui se dégage, ce sont des démarches grammaticales personnelles qui reflètent une présence constante de cette composante linguistique dans la classe de français. Les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de la linguistique moderne, certains privilégient davantage les méthodes et les outils traditionnels contrairement à d'autres qui favorisent des outils contemporains. Dans le même sens la conception générale de l'enseignement de la grammaire est plutôt contemporaine chez les uns alors qu'elle demeure traditionnelle chez d'autres.

En conclusion nous pouvons dire que les résultats obtenus orientent vers une grande variabilité dans les pratiques d'enseignement de la grammaire.

Cette enquête jette un éclairage nouveau sur l'enseignement de la grammaire. Comme il s'agit d'une première avancée nous considérons que de nombreuses données

restent à recueillir afin d'établir un portrait plus précis de cette dynamique. Nous procéderons dans le chapitre suivant à l'analyse des résultats des observations de classes ce qui nous permettra d'apporter un éclairage aux résultats obtenus par le biais des questionnaires. Soulever la question de la grammaire dans la classe de FLE au secondaire nous conduit à poser un certain nombre de questions relatives aux différents types de pratiques pédagogiques déjà existants sur le terrain, et aux moyens didactiques et les ressources documentaires mobilisés par les enseignants dans la conception et l'élaboration de leurs cours de grammaire. C'est donc aussi se demander quels types de techniques d'enseignement des contenus grammaticaux sont utilisés? Et dans quelle mesure les enseignants du secondaire peuvent prendre en compte des nouvelles propositions didactiques des nouveaux programmes ? En vue de répondre à toutes ces questions nous avons donc effectué des observations de classe, nous présentons l'analyse des résultats obtenus dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 :

L'observation de classe

Chapitre 2 : L'observation de classe

1. le protocole expérimental

1.1. L'étude de cas comme stratégie de recherche

Notre étude vise à analyser le système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire au lycée. Pour ce faire, nous allons mener une étude de cas comportant des observations sur le terrain. Réaliser une étude de cas consiste à choisir un ou plusieurs exemples réels dans le but d'obtenir des informations approfondies, complètes et détaillées du sujet étudié. À partir d'exemples concrets pertinemment choisis en fonction des objectifs de la recherche, nous tenterons de répondre aux questions « comment » et « pourquoi ». Notre analyse comporte donc une phase descriptive et une phase interprétative : descriptive parce que nous avons observé et décrit les séances auxquelles nous avons assisté. Interprétative parce que nous avons examiné et analysé les données recueillies.

Notre étude de cas comporte donc deux niveaux. Le premier se limite à la description des séances observées. Le deuxième a pour but de les interpréter en examinant les facteurs qui les motivent. Autrement dit, nous nous sommes intéressée non seulement au comment du phénomène mais aussi au pourquoi en cherchant des liens possibles avec d'autres données recueillies. Notre recherche est donc de nature qualitative. Voici quelques précisions méthodologiques quant à ce type de recherche :

D'abord, Taylor et Bogdan définissent la méthode qualitative comme étant une recherche qui « *produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et les comportements observables des personnes* » (Taylor et Bogdan, 1984, cité dans Deslauriers, 1991 : 6). L'objectif de cette approche, est la reproduction concrète de la réalité et la compréhension des phénomènes sociaux.

Van Der Maren (Deslauriers, 1991) considère la recherche qualitative comme une méthode intéressée par le sens de l'observation d'un phénomène social en milieu naturel.

Dans le même ordre d'idées, Erickson (cité par Lessard-Hébert, 1990 : 32-40) définit ce type de recherche comme un processus d'interprétation qui joue un rôle clé dans la vie sociale. Lessard-Hébert (1990) affirme également que dans une recherche qualitative, le chercheur s'intéresse d'abord à décrire et à comprendre des cas particuliers.

En bref, toutes ces définitions tendent vers le consensus suivant : la recherche qualitative appartient aux sciences humaines ; elle est une méthode descriptive qui demeure près du terrain d'étude et des individus ; elle s'avère aussi intensive, car elle s'intéresse plutôt à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur. Selon Mucchielli :

« l'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques »(1996 : 77).

Yin, de son côté, la définit comme : *« une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réel » (1984 : 23).*

Pour Roy l'étude de cas :

« est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. »(2009 : 207).

L'étude de cas consiste donc à analyser une situation réelle prise dans son contexte afin de voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes qui intéressent le chercheur (Mucchielli, 1996 : 77). C'est une description d'un seul cas (phénomène ou unité sociale) de manière exhaustive et intensive.

L'étude de cas nous a paru la stratégie de recherche la plus appropriée pour atteindre nos buts, puisqu'elle permet d'expliquer des liens qui sont trop complexes pour des stratégies d'enquêtes ou des recherches expérimentales (Mucchielli, 1996). Les avantages liés à l'étude de cas sont nombreux :

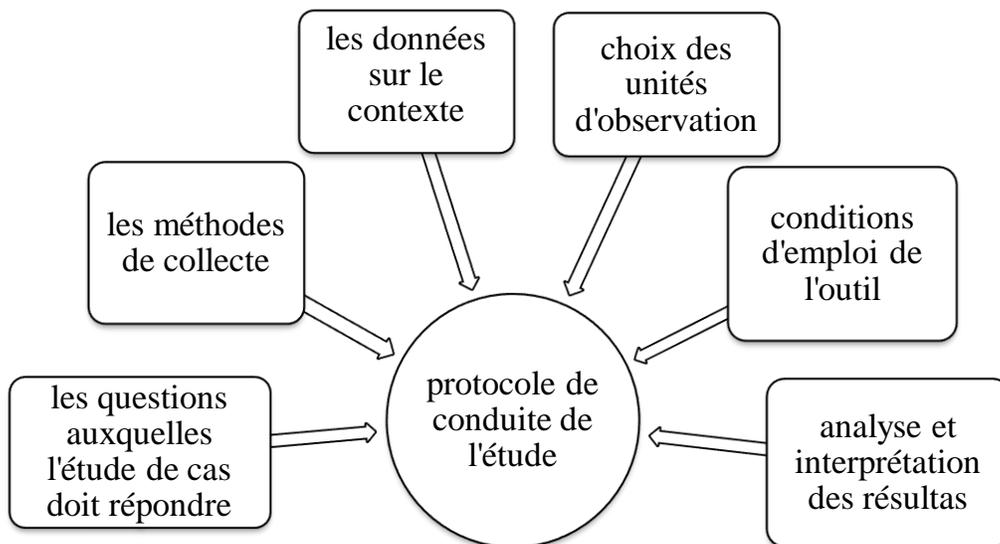
-Rappelons que cette stratégie de recherche permet une analyse plus approfondie du phénomène étudié (Mace et Petry, 2000 : 80).

-De plus, elle permet l'étude du phénomène dans son contexte réel, surtout lorsque les limites entre le phénomène étudié et le contexte ne sont pas clairement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées (Yin, 1984 : 23). Tel est le cas des grammaires pédagogiques, puisque le contenu qu'elles prennent dépend probablement, entre autres, de facteurs liés au contexte : le niveau des apprenants et les objectifs visés par le programme d'études en vigueur, la formation initiale des enseignants, pour n'en nommer que quelques-uns. Étant donné que nous avons examiné également la place de la grammaire en classe de FLE, les techniques d'enseignement utilisées et les difficultés rencontrées par les enseignants, l'étude de cas nous a permis d'observer le jeu d'un certain nombre de facteurs qui interagissent ensemble. Ce choix méthodologique, de l'avis de Mucchielli (1996), permet de rendre compte de la complexité des situations observées.

Notre choix méthodologique a été également motivé par le fait que les recherches portant sur le lien entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique sont presque inexistantes. Une recherche de type exploratoire comme la nôtre s'imposait pour mieux comprendre les caractéristiques du domaine étudié. Si les résultats obtenus ne sont pas généralisables à des populations similaires, ils le seront probablement à des propositions théoriques (Mucchielli, 1996). Comme l'indique Eisenhardt (1989), la question de représentativité perd son sens en faveur de la qualité du cas étudié. Cette méthode inclut en particulier des observations directes du phénomène ciblé, elle peut inclure aussi des analyses de documents et des entretiens auprès des personnes directement concernées en tant qu'acteurs.

Pour mener à bien notre enquête, nous avons eu recours à des méthodes et à des instruments habituellement utilisés dans les recherches qualitatives, notamment des observations sur le terrain.

Notre démarche méthodologiques s'inscrit donc dans une conception mixte du paradigme exploratoire-interprétatif, caractérisé par des protocoles de recherche non expérimentaux, des données qualitatives et des analyses interprétatives (Grotjahn, 1987 : 59-60). Un protocole de conduite de la recherche est toujours nécessaire, il comporte :



Graphique : protocole de conduite de l'étude de cas

L'analyse et l'interprétation des résultats est la phase la plus délicate de cette méthode, l'objectif est de traiter les données recueillies lors de la phase d'observation. Toutefois la fiabilité de toute étude de cas demeure problématique, les comportements humains ne sont jamais statiques, en effet, ils sont présumés instables, changeants et hautement contextualisés. Il est évident que cette méthode de recherche permet de récolter des informations qualitatives détaillées et une appréhension approfondie du phénomène étudié, cependant elle est basé essentiellement sur le jugement, en cela elle peut malgré les précautions du chercheur comporter une certaine partialité.

1.2. Démarche méthodologique

Dans cette partie il sera question des choix méthodologiques faits dans le cadre de ce travail, à la lumière de la recension des données précédentes. Il convient de rappeler que notre travail s'inscrit dans la perspective de l'enseignement des contenus grammaticaux en classe de FLE et plus particulièrement dans le champ qui explore l'impact des théories grammaticales sur ce qui se passe réellement en classe. Nous nous proposons d'examiner l'apport du système grammatical sous-jacent à l'enseignement de la grammaire au secondaire.

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons mis en place une étude descriptive et interprétative à travers l'observation continue des pratiques d'enseignement grammatical utilisées par les enseignants dans leurs classes. L'analyse de ces observations est effectuée au moyen d'une grille réalisée à cet effet (cf. Annexe).

Pour décrire les différentes étapes et les instruments utilisés, nous avons articulé nos choix méthodologiques dans un protocole de recherche que nous présenterons ci-dessous.

1.2.1. Instrument de collecte de données

Nous avons eu recours à l'observation de classe. Le recours à cette méthode de recueil d'information est justifié d'abord par rapport à la nature de la communication (est-elle à double sens ou à sens unique, est-elle directe ou indirecte?), ensuite par rapport à l'étendue de l'accès à l'information (l'accès à l'information est-il limité ou non dans l'espace ? est-il concentré dans le temps ou non ?). L'observation de classe permet d'établir une communication de plus en plus directe et interactive et un accès à l'information de plus en plus large dans le temps et dans l'espace en comparaison avec d'autres méthodes en plus cet instrument est habituellement utilisé dans les recherches qualitatives.

L'observation est une démarche dont la fonction première immédiate est de récolter des informations sur un objet : la classe de français, pris en considération, en fonction de l'objectif organisateur de notre recherche. Les informations brutes recueillies seront traduites et analysées grâce à une grille d'observation préalablement élaborée. Cependant avant le lancement de l'analyse des résultats des observations effectuées, nous aimerions commencer par les étapes suivantes :

- Présenter le contexte d'enseignement ciblé et les participants retenus.
- Définir les objectifs de l'observation.
- Présenter les conditions d'observation.
- Présenter les groupes classes observés.
- Déterminer la démarche suivie pour l'observation.
- Présenter la grille d'observation utilisée.

Nous procéderons par la suite au traitement et à l'analyse des données recueillis.

1.2.2. Le contexte d'enseignement ciblé et les participants retenus

Dans le cadre du volet observation nous avons ciblé deux contextes d'enseignement pour mener des observations sur le terrain : les deux enseignantes observées œuvraient l'une au lycée El Houria (situé au centre-ville de la wilaya de Constantine, c'est un lycée pour filles, c'est le plus ancien lycée de la ville) l'autre, au lycée Kateb Yacine (nouveau lycée situé à la nouvelle ville Ali Mendjli à Constantine, c'est un établissement mixte).

Nous avons mené des observations de classes étalées sur quatre mois : du mois de janvier au mois d'avril 2012.

1.2.3. Objectifs de l'observation

Au cours de notre recherche nous avons effectué des séances d'observation avec des classes de première et de deuxième année secondaire lors de la présentation des activités de compréhension de l'écrit (3séances), d'évaluation diagnostique (1séance) et de

grammaire (6séances). Nous avons choisi de filmer des séances de compréhension de l'écrit et d'évaluation diagnostiques parce que nous avons considéré que les interventions sur l'aspect grammatical peuvent avoir lieu pendant ces séances. Ces observations ont pour objectifs d'identifier le type d'enseignement consacré à la grammaire ainsi que la démarche et les étapes suivies pour sa présentation, nous tenterons également de déterminer le métalangage et les concepts utilisés pour l'explication des contenus grammaticaux et le temps consacré à l'enseignement de la grammaire. Nos observations visent également à identifier les causes des difficultés rencontrées par les enseignantes dans la mise en application des programmes concernant essentiellement les contenus grammaticaux.

1.2.4. Les conditions d'observation

Avant d'entamer les observations, nous avons pris contact avec deux enseignantes, après les avoir informées des objectifs de notre travail, les deux enseignantes ont répondu favorablement à notre demande. Nous leur avons mentionné également que toutes les données recueillies auraient un caractère confidentiel et que leurs noms n'apparaîtraient sur aucun document ou rapport de recherche. Nous avons pu avoir l'autorisation du directeur de l'académie après avoir formulé une demande où nous avons expliqué les motifs pour lesquels nous voulions assister et filmer des classes du secondaire, une copie de cette autorisation a été remise par la suite aux directeurs des deux établissements.

1.2.5. Les enseignantes observées

Nous avons donc contacté deux enseignantes l'une exerçant au lycée El Houria, l'autre au lycée Kateb Yacine, elles avaient toutes les deux plus de 25 ans d'expérience. Dans le tableau suivant nous faisons état des informations relatives à chacune de nos participantes concernant son âge, sa formation et son expérience. Nous aurions souhaité observer plusieurs enseignantes mais il ne nous a pas été possible d'accéder à ces classes pour plusieurs raisons : refus et réticence des enseignants ou impossibilité de mener les observations selon l'échéancier prévu, car l'autorisation que nous avons pu avoir nous

autorisait de faire des observations de classe durant la période qui s'étaler du mois de janvier au mois d'avril 2012.

Tableau : profil des enseignantes observées

Participant	âge	formation	expérience
Enseignante 1 (E1)	50ans	licence de français	29 ans d'expérience
Enseignante 2 (E2)	51 ans	licence de français	32 ans /PES et responsable de matière depuis 1982

1.2.6. Les groupes classes observés

Dans le cadre du volet « observation », trois classes de deuxième année et deux classes de première année secondaire ont participé à la collecte de données. Nous décrivons brièvement chacune des classes dans lesquelles ont eu lieu les observations :

Classe 1 :

Le premier groupe dans lequel nous avons mené des observations était une classe de première année scientifique au lycée El Houria, composée de 38 élèves, les apprenantes toutes des filles sont âgées entre 15 et 16 ans.

Classe 2 :

La deuxième classe observée au lycée El Houria est une classe de première année secondaire lettres composée de 26 élèves, quant à l'âge moyen des apprenantes il correspondait à 15 ans.

Classe 3 :

L'autre classe observée au lycée El Houria est une classe scientifique de deuxième année secondaire composée de 20 apprenantes âgées entre 16 et 17 ans.

Classe 4:

Un autre groupe observé cette fois-ci au lycée Kateb Yacine est une classe de deuxième année gestion composée de 37 élèves. En ce qui concerne la répartition des sexes il y avait 29 filles et 8 garçons, quant à l'âge moyen des apprenants il correspondait à 16 ans

Classe 5:

Une des deux classes observées au lycée Kateb Yacine, est une classe de deuxième année secondaire lettres, composée de 33 élèves : 23 filles, et 10 garçons.

Le tableau suivant propose une vue d'ensemble des classes dans lesquelles nous avons mené les observations,

Tableau : vue d'ensemble des classes des enseignantes observées

Niveau	lycée	âge moyen	filière	enseignante
1 ^{ère} A.S.	El Houria	16 ans	scientifique	E1
1 ^{ère} A.S.	El Houria	15 ans	littéraire	E1
2 ^{ème} A.S.	El Houria	16 ans	scientifique	E1
2 ^{ème} A.S.	Kateb Yacine	17 ans	gestion	E2
2 ^{ème} A.S.	Kateb Yacine	17 ans	lettres	E2

1.2.7 Le nombre d'heures d'observation

Nous avons fixé le nombre d'heures d'observation à dix, étalées sur quatre mois, l'observation de 10 heures d'enseignement nous a permis de recueillir suffisamment de

données pour mener à bien notre étude. Nous avons ensuite transcrit les séances observées et analysé les données recueillies.

1.2.8. La démarche suivie pour l'observation

Après une mise à l'essai de la grille d'observation, nous avons procédé à l'enregistrement de séquences d'enseignement dans les classes de français où les enseignantes et les élèves avaient accepté de nous recevoir. Dix séances d'enregistrement (de 40 à 50 minutes par séance) ont été faites dans chacune des cinq classes. Nous avons pu assister à dix séances, trois séances de compréhension de l'écrit, une séance d'évaluation diagnostique et six séances de grammaire, lors de l'enregistrement des séquences filmées nous nous sommes équipées d'un caméscope et d'un magnétophone que nous avons placé en arrière de la classe afin de ne pas déranger les élèves et les enseignantes.

1.2.9. La grille d'observation

Afin de relever les pratiques d'enseignement grammatical utilisées par les enseignants du français, une grille d'observation a été utilisée. Au cours d'une étude précédente (Simard 2001), une grille d'observation des techniques d'enseignement grammatical avait été conçue sur la base d'une série d'observations effectuées en classe ainsi qu'à partir d'une recension des écrits portant sur les techniques d'enseignement de la grammaire. La plupart des catégories choisies pour figurer dans la grille que nous avons élaborée pour la présente étude ne proviennent toutefois pas de cette grille, mais bien de classifications faites par différents auteurs, dont Lamailoux *et al.* (2004), Cuq (2003), Besse et Porquier (1984).

Après une mise à l'essai sur une période de 2 heures d'enregistrement en classe de français, nous en sommes arrivées à une version définitive (cf. annexe) qui comporte cinq grandes catégories :

1. La préparation matérielle et le contenu :

- Nature et statuts des documents, l'enseignant présente son cours à l'aide d'une fiche ou du manuel scolaire,
 - Le contenu est-il en adéquation aux programmes, les séances s'inscrivent-elles dans un projet,
 - La place de la séance dans la séquence
2. le type d'enseignement consacré à la grammaire :
- Enseignement explicite/implicite,
 - Démarche déductive/inductive
 - Les techniques d'enseignement de la grammaire : rétroaction corrective, présentation d'une règle, mise en évidence d'une règle, questionnement ciblé, explication/traduction, explication, explication/exemples, output structuré,
 - Les exercices grammaticaux : exercice de reformulation, exercices à trous, classement, transformation, réflexion grammaticale, exercices structurels
3. le métalangage et la terminologie :
- Le métalangage utilisé pour expliquer la grammaire,
 - Les concepts utilisés découlent de quelle théorie grammaticale
4. la division du temps de la classe pour l'enseignement de la grammaire.
5. les difficultés rencontrées :
- L'enseignant rencontre-il des difficultés de mise en œuvre ?
 - Les causes des difficultés rencontrées,
 - Ces difficultés sont-elles dues aux théories et méthodes grammaticales utilisées.

1.3 Transcription intégrale des séances d'enseignement filmées

L'analyse linguistique de productions orales ne peut se faire seulement à partir de la source sonore car la parole reste fluide, même après avoir été enregistrée sur bande sonore, les enregistrements ne peuvent devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit. Les transcriptions sont nécessaires à l'exploitation des enregistrements :

« On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux. » (Blanche-Benveniste 2000 : 24).

La transcription de données orales est une démarche décisive dont dépendent étroitement les résultats de la recherche. La transcription orthographique est considérée comme le meilleur système d'accès aux données orales (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Blanche-Benveniste 2000).

Pour approcher les séances filmées nous avons mis au point, à partir des conventions de transcription orthographique utilisées, un code de transcription que nous présentons brièvement ici :

-Formes de mots : les différentes réalisations d'un mot sont ramenées à sa forme standard en contexte.

-Tour de parole et ponctuation : chaque locuteur est désigné par ses initiales suivies de deux points (:). Une question est signalée par un point d'interrogation. Nous n'utilisons ni le point d'exclamation ni le point-virgule. Les seules marques de ponctuation dans le texte sont la virgule, le point et le point d'interrogation, en effet Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 139) plaident pour des transcriptions non ponctuées : « *La ponctuation, si on la met trop tôt, préjuge de l'analyse syntaxique et impose un découpage sur lequel il est difficile de revenir.* » Selon elles, en ponctuant, le transcripateur « *suggère une analyse avant de l'avoir faite* » (1987: 142).

-Chevauchements : On a des séquences où la parole est superposée, il est important de garder une trace de ces chevauchements.

-L'utilisation des parenthèses

Les paroles ou syllabes incompréhensibles seront indiquées entre parenthèses et un 'X' correspond à une syllabe.

Tableau : code de transcription

Marques	Signifié
E	Enseignante
A	Apprenant
AM	Apprenant de sexe masculin
AF	Apprenant de sexe féminin
AX	Indique que plusieurs apprenants parlent en même temps
(Xxx)	Suite de paroles incompréhensibles car inaudibles
/	Pause très courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
(silence)	Silence
?	question
 -	Début de chevauchement
- 	Fin de chevauchement

Ce code de transcription orthographique nous permettra d'accéder aux données orales. En nous servant de nos outils de travail (la grille d'observation et des transcriptions des séances d'enseignement filmées) nous allons voir comment s'est déroulé les séances enregistrées, nous procéderons dans les sections suivantes à l'analyse des résultats.

1.4. Synthèse de nos choix méthodologiques :

Dans les sections précédentes nous avons présenté et justifié nos choix méthodologiques nous présentons dans le tableau ci-dessous un aperçu global de notre

protocole de recherche, nous présenterons par la suite les résultats des observations de classes.

Tableau : aperçu global du protocole de recherche

-Contexte d'enseignement	L'enseignement du français au secondaire
-Nombre de classes ciblées	les 5 classes observées : - classe de 1 ^{ère} A.S. scientifique - classe de 1 ^{ère} A.S. littéraire - classe de 2 ^{ème} A.S. scientifique - classe de 2 ^{ème} A.S. gestion - classe de 2 ^{ème} A.S. littéraire
-Nombre d'enseignants observés	deux enseignantes
-Nombre d'heures d'observation	10 heures
-Collecte de données pendant les observations	- Préparation matérielle et contenu -Type d'enseignement consacré à la grammaire (techniques d'enseignement et les exercices grammaticaux) -Métalangage et terminologie -Temps consacré à la grammaire - Difficultés rencontrées

2. Analyse des séances d'enseignement filmées

Cette partie de l'étude porte donc sur la méthodologie et les démarches pédagogiques utilisées dans le traitement de la grammaire en classe de langue. L'objectif premier de l'analyse est d'avoir une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire, et d'autre part, d'observer si les propositions didactiques issues de la grammaire énonciative sont appliquées en classe de français.

Voici une série de questions que nous nous sommes posées pour l'analyse des données :

- Quelles sont les grandes étapes des leçons de grammaire observées ?
- Comment sont présentés les contenus grammaticaux ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques que les deux enseignantes utilisent ?
- Quelles sont les techniques utilisées dans l'explication des contenus grammaticaux ?
- Les concepts utilisés dans l'explication de la grammaire découlent de quelle théorie grammaticale ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la grammaire ?
- Quelles conclusions pouvons-nous tirer par rapport aux pratiques d'enseignement grammatical de nos sujets ?

Nous allons donc procéder à l'analyse des séances d'enseignement filmées afin de dégager les démarches, les concepts et les techniques utilisés par les deux enseignantes dans la présentation des contenus grammaticaux. Une sorte d'état des lieux qui nous renseignera sur le traitement grammatical tel qu'il est appliqué concrètement au secondaire. Avant d'aborder le traitement et l'analyse des résultats obtenus rappelons d'abord la définition de la grammaire retenue dans le cadre de cette recherche, celle de J.-P. Cuq qui donne à la grammaire la représentation suivante :

« d'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire : 1. Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation

métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. 2. Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne » (1996 : 41).

Par ailleurs, il est à signaler que nous avons choisi d'observer des séances de compréhension de l'écrit et d'évaluation diagnostique parce que nous avons considéré que l'enseignant peut intervenir sur l'aspect grammatical de la langue pendant ces séances.

Enfin, pour des raisons de confidentialité, nous ne nommerons pas les deux enseignantes volontaires, elles seront désignées par E1 et E2.

2.1. Présentation matérielle et statut des documents utilisés

En ce qui concerne les documents employés par les enseignantes observées nous avons remarqué que le manuel scolaire constitue une référence privilégiée, en effet elles font essentiellement recours aux manuels scolaires dans les activités de compréhension de l'écrit et d'évaluation diagnostique mais aussi dans le traitement des points de langue et les exercices grammaticaux.

Cependant nous avons remarqué que E1 consultait une fiche individuelle ainsi que le manuel de l'élève lors de la présentation des leçons de grammaire mais propose parallèlement des textes fabriqués tels que le texte intitulé « *interview avec Amel Bent* » qui a servi de texte support dans les activités de compréhension de l'écrit pour les classes de 1^{ère} A.S. Par contre E2 n'a eu recours à aucun document excepté le manuel de l'élève qu'elle a utilisé dans la présentation et l'explication des notions grammaticales et des exercices grammaticaux. Les deux enseignantes présentent les séances qui portent sur l'enseignement des contenus grammaticaux (texte, exemples et remarque) ainsi que les exercices grammaticaux à l'aide du manuel scolaire.

Tableau : documents utilisés lors des séances filmées.

Séance	Documents utilisés	Manuels scolaires / Supports proposés	Page
Compréhension de l'écrit	Texte support : « interview avec Amel Bent »	Texte proposé par l'enseignante	
Compréhension de l'écrit	Texte support : « interview avec Amel Bent »	Texte proposé par l'enseignante	
Compréhension de l'écrit	Texte support : « interview avec Amel Bent »	Texte proposé par l'enseignante	
Evaluation diagnostique	Texte support : Nucléaire et développement durable	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 52
Grammaire	Les relations logiques explicites	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 72
Grammaire	Le discours rapporté Texte	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 185
Grammaire	Le discours rapporté Exercices	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 186/187
Grammaire	La forme impersonnelle Exemples et exercices	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 81/82
Grammaire	La subordonnée relative	Exemples et exercices proposés par l'enseignante + exercices du manuel	Page 143
Grammaire	Les marques explicites de la subjectivité	Manuel de 2 ^{ème} A.S.	Page 146

Nous avons également remarqué que les contenus proposés lors des séances filmées sont en adéquation avec le programme, en effet toutes les activités observées s'inscrivent dans un projet, les points de langue étudiés figurent dans le programme officiel du secondaire et elles sont souvent mises en relation avec le type de texte étudié, en effet E1 a mis en évidence l'utilité des relations logiques explicites surtout celles de cause et de conséquence dans un texte argumentatif :

« E1 : parce qu'on est dans le texte /-Ax : argumentatif-/argumentatif et qui dit texte argumentatif dit /-Ax : cause-/ cause argument qui dit argument dit cause c'est clair là c'est pour cela on travaille l'expression de la cause et pour la conséquence pourquoi est ce qu'on travaille la conséquence parce que dans le texte argumentatif on a besoin d'une conclusion et qui dit cause dit conséquence elles fonctionnent ensemble toute cause inversée devient /-Ax : conséquence-/ conséquence c'est clair là c'est pour cela que nous allons travailler en deux les relations de cause et de conséquence, en un on voit les relations logiques explicites en général c'est-à-dire les rapports logiques avec l'exercice 1 et 2 ».

E2 à son tour a montré l'intérêt de la forme impersonnelle dans la mise en valeur des faits en expliquant à ses élèves que l'emploi de la forme impersonnelle dans un texte explicatif permet d'effacer la présence et les marques de l'énonciateur :

« E2 : alors on vous dit que l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence de l'énonciateur, l'énonciateur c'est la personne, eh c'est la personne qui

A : l'auteur

E2 : oui c'est l'auteur et donc c'est la personne qui parle c'est la personne qui explique donc l'énonciateur c'est celui qui explique dans un texte explicatif, c'est l'auteur d'un texte explicatif donc on utilise les tournures impersonnelle pour effacer la présence de celui qui explique dans un texte explicatif de l'énonciateur d'accord parce que dans un texte explicatif on insiste sur les faits scientifique on n'insiste pas sur la personne qui parle »

Les marques explicites de subjectivité sont également mises en relation avec le texte d'anticipation considéré comme une production subjective :

« E2 : personnelle, une description personnelle c'est une description donc subjective on donne nos idées personnelles nos sentiments on donne nos émotions nos jugements etc. d'accord rappeler vous qu'on est dans le texte d'anticipation anticipation c'est l'imagination de ce qui va se produire dans l'avenir donc c'est subjectif l'imagination c'est une description personnelle votre description de l'avenir dépend donc de votre personnalité le texte d'anticipation est un texte subjectif c'est pourquoi on va voir les marques explicites de la subjectivité »

Nous présentons dans le tableau suivant les différentes activités observées, en précisant le type de l'activité, les projets et les séquences dans lesquels elles s'inscrivent.

Tableau : les séances observées

Séance/ niveau	Activité	Projet	Séquence
Séance 1 1 ^{ère} A.S.	Compréhension de l'écrit	Projet 1	Séquence 1
Séance 2 1 ^{ère} A.S.	Compréhension de l'écrit	Projet 1	Séquence 1
Séance 3 1 ^{ère} A.S.	Compréhension de l'écrit	Projet 1	Séquence 1
Séance 4 2 ^{ème} A.S.	Evaluation diagnostique	Projet 2	Séquence 1
Séance 5 2 ^{ème} A.S.	Points de langue : grammaire Les relations logiques explicites	Projet 2	Séquence 1
Séance 6 2 ^{ème} A.S.	Points de langue : grammaire Le discours rapporté	Projet 4	Séquence 3

Séance 7 2 ^{ème} A.S.	Points de langue : grammaire Le discours rapporté	Projet 4	Séquence 3
Séance 8 2 ^{ème} A.S.	Points de langue : grammaire La forme impersonnelle	Projet 2	Séquence 3
Séance 9	Points de langue : grammaire La subordonnée relative	Projet 3	Séquence 1
Séance 10	Points de langue : grammaire Les marques explicites de la subjectivité	Projet 3	Séquence 3

2.2. Le type d'enseignement consacré à la grammaire

Nous allons nous intéresser dans cette partie de notre travail au type d'enseignement consacré à la grammaire, nous insisterons essentiellement sur les démarches utilisées, les techniques d'enseignement grammatical et les exercices proposés.

2.2.1. Grammaire implicite ou explicite

Les recherches récentes en didactique des langues démontrent de façon claire que l'enseignement de la grammaire est nécessaire et utile pour que les apprenants puissent atteindre un niveau élevé de compétence en L2, en revanche les modalités d'utilisation de la grammaire en classe de langue font encore l'objet de débats. En effet certains chercheurs défendent un enseignement implicite des contenus grammaticaux et bannissent tout recours au métalangage, d'autre favorisent plutôt un enseignement explicite où les règles grammaticales sont présentées aux apprenants dès le départ. Si l'enseignement grammatical, sous une forme ou sous une autre, a maintenant la cote en didactique nous nous interrogeons au niveau de cette partie de l'analyse sur les modalités d'enseignement, en effet si la plupart des chercheurs considèrent actuellement que l'enseignement grammatical joue un rôle considérable dans l'apprentissage c'est la façon dont il est mené qui est la moins claire. Cet enseignement peut prendre plusieurs formes ayant des effets variés sur l'apprentissage.

En relisant la transcription intégrale des séances auxquelles nous avons assisté nous pouvons constater que les deux enseignantes se rejoignent beaucoup quant à la démarche utilisée dans l'enseignement des contenus grammaticaux, en effet nous avons remarqué qu'elles utilisent une démarche fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles, suivie d'applications conscientes par les élèves, autrement dit, les deux enseignantes observées enseignent la grammaire d'une manière explicite : représentation ou formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnement de la langue, autrement dit, dans ce type d'enseignement de la grammaire, le professeur formule la règle de la notion étudiée, donne des explications à partir d'exemples variés, puis à l'aide d'exercice d'application il fait pratiquer la règle. Le déroulement de la leçon suit généralement le cheminement suivant :

1. l'enseignant commence son cours par une présentation de la notion étudiée :
2. il donne les règles relatives à cette notion
3. une fois la règle donnée l'enseignant explique à l'aide d'une série d'exemples
4. pour s'assurer de la compréhension des apprenants l'enseignant leur propose une série d'exercices

Nous allons voir dans ce qui suit le cheminement des six leçons de grammaire auxquelles nous avons assisté, nous présenterons principalement les grandes étapes de chaque leçon, nous nous limiterons dans cette partie de l'analyse aux leçons de grammaire, nous expliquons cette décision par le fait que généralement lors des séances de compréhension de l'écrit les interventions sur l'aspect grammatical se font essentiellement de manière non planifiée.

-les relations logiques explicites:

Cette leçon, présentée par E1, porte sur les relations logiques explicites. Cette séance a duré une heure de temps, nous présentons dans cette partie les différentes étapes de la leçon.

1-Présentation de la règle : l'enseignante commence son cours par une présentation des relations logiques explicites :

« E1 : nous allons voir les relations logiques explicites chut, chut, allez les relations logiques explicites...quelque fois dans les sujet de bac on les appelle les rapports logiques alors les rapports logiques qui sont clairs qui sont explicites ce sont les rapports de quoi ? ... »

Elle continue son cours en expliquant la différence entre les rapports logiques explicites et implicites :

« E1 : S'il y a des rapports logiques explicites si on vous dit explicites ce qui veut dire qu'il existe des rapports logiques qui sont implicites qui sont cachés c'est-à-dire qu'on peut exprimer la cause mais la cause elle n'est pas exprimée clairement elle est cachée il y a des sous-entendus c'est clair »

Au cours de la leçon, l'enseignante a souligné la relation entre la notion grammaticale étudiée et le texte argumentatif :

« E1 : parce qu'on est dans le texte /-Ax : argumentatif-/argumentatif et qui dit texte argumentatif dit /-Ax : cause-/ cause argument qui dit argument dit cause c'est clair là c'est pour cela on travaille l'expression de la cause et pour la conséquence pourquoi est-ce qu'on travaille la conséquence parce que dans le texte argumentatif on a besoin d'une conclusion et qui dit cause dit conséquence elles fonctionnent ensemble toute cause inversée devient /-Ax : conséquence-/ »

2-Règles relatives à la notion : après avoir présenté la notion elle explique aux élèves que les relations logiques peuvent être exprimées explicitement grâce à des connecteurs :

« E1 : un sens il faut qu'on utilise des connecteurs des mots qui sont porteurs de sens alors on vous dit dans un énoncé les éléments porteurs de sens informations essentielles illustrations sont disposés de façon à exprimer un rapport logique les principales relations logiques sont la cause la conséquence l'opposition le but l'hypothèse etc. on en a parlé tout à l'heure ces relations logiques peuvent être exprimés explicitement par

des outils grammaticaux ou /-Ax : ou lexicaux-/ ou lexicaux ou implicitement à travers la ponctuation »

3-explication de la notion à l'aide d'exemples : après avoir présenté les relations logiques explicites, l'enseignante et lu un texte intitulé « *En route pour le futur* » figurant dans le manuel scolaire page 72, elle a demandé aux élèves de répondre à quatre questions ce qui leur a permis de repérer les rapports logiques explicites exprimés et les connecteurs utilisés pour les introduire.

Elle donne par la suite une série d'exemples de connecteurs logiques qui expriment la cause, la conséquence, l'opposition, le but et l'hypothèse :

« E1 : vous avez un tableau là où on vous propose les principaux outils grammaticaux qui expriment les rapports logiques vous avez rapport de cause on vous propose le car, parce que, puisque, comme, étant donné que, en effet mais il n'y a pas que ça il y en a d'autres alors vous pouvez proposer aussi eh vu que, vous avez étant donné que, vu que... la conséquence, alors pour la conséquence vous avez donc, de sorte que, si bien que, au point que... »

4-les exercices d'application : pour la partie application, l'enseignante a proposé deux exercices (p.73-74), au niveau de l'exercice 1 les élèves devaient entourer les connecteurs logiques et nommer les relations logiques qu'ils introduisent :

« E1 : maintenant travaillez en groupe vous me cherchez-vous répondez à l'exercice cherchez les connecteurs et donnez quel est le rapport logique qu'ils expriment cherchez le rapport »

Au niveau de l'exercice 2 les élèves devaient réécrire un texte en employant les connecteurs dont la valeur est indiquée de façon à rendre plus explicite les articulations du raisonnement :

« E1 : l'exercice deux regardez l'exercice deux on vous demande de faire un autre travail dans l'exercice deux vous avez des parenthèses, à l'intérieur des parenthèses on vous donne le rapport exprimé et c'est à vous de trouver la locution qui convient ».

-le discours rapporté :

Vu la complexité de cette notion grammaticale l'enseignante lui a consacré deux heures c'est-à-dire deux séances, une première séance pour l'étude systématique de la notion grammaticale et une deuxième séance pour le réinvestissement des connaissances acquises. Nous présentons, dans ce qui suit le déroulement des deux séances présentées par E2.

Séance 1 :

1-Présentation de la notion : l'enseignante a entamé directement son cours par la présentation de la notion à étudier :

« E2 : on va travailler aujourd'hui le discours rapporté, le discours rapporté tu mets activité points de langue donc le discours rapporté alors le discours rapporté c'est rapporté les propos de quelqu'un d'autre »

2-Règles relatives à la notion : les élèves sont invités par la suite à lire un texte intitulé : « Le corbeau et le renard », pour répondre à un certain nombre de questions, ce qui leur permettra d'identifier : -les deux personnages de la fable :

« E2 : le renard et le corbeau, les deux personnages sont le renard et le corbeau, donc la scène se passe dans une forêt sur un arbre perché et les deux personnages en présence sont le renard et le corbeau »

-comment sont présentés les propos de chacun d'eux et les signes de ponctuation qui les encadrent :

« E2 : alors les guillemets qui ont pour rôle de présenter les propos, d'encadrer les propos rapportés, mais est-ce qu'on a que les guillemets pour présenter les propos du renard...les deux points, oui les deux points qui ont pour rôle d'annoncer le début des propos du renard, donc les deux points pour annoncer le début des propos et les guillemets pour encadrer ces propos »

-les verbes introducteurs utilisés :

« E2 : le verbe introducteur c'est le verbe qui introduit les propos ou les paroles rapportés, il introduit d'accord c'est le verbe introducteur »

Après cette première phase les élèves sont alors invités à identifier les passages au discours direct et ceux qui sont au discours indirect :

« E2 : les propos sont rapportés directement c'est le style direct ou le discours direct et si on n'a pas de deux points et de guillemets c'est Ax : le style indirect E : c'est le style indirect, les propos sont rapportés indirectement et dans les deux cas directement ou indirectement on utilise un verbe introducteur »

L'enseignante leur explique dans une deuxième phase comment passer d'un discours à un autre :

« E2 : pour passer du discours direct au discours /Ax : indirect /comment se fait le passage du discours direct au discours indirect il y a des modifications des changements que nous devons faire pour transformer une phrase du discours direct au discours indirect, quels sont ces changements ces modifications ... »

3-Explication de la notion à l'aide d'exemples : Plusieurs exemples sont donnés pour expliquer aux élèves les caractéristiques de chaque type de discours et comment faire la transformation d'un type à l'autre :

*« E2 : donnez-moi un exemple, oui allez, vas-y toi Ilhem donne-moi un exemple
A : lui tint à peu près ce langage deux points les guillemets hé bonjour monsieur du corbeau que vous êtes joli que vous me sembler beau...
E2 : il est placé au début de la phrase le verbe introducteur je relis la phrase suivez je relis la phrase le corbeau jura qu'on ne l'y prendrait plus ici dans cette phrase on n'a pas les deux points et les guillemets...donc dans ce texte l'auteur a employé trois verbes introducteurs le verbe tenir le verbe dire et le verbe jurer, donc on a trois verbe introducteurs les trois sont placés avant les propos ils annoncent quoi eh les propos du renard »*

4-Les exercices d'application : l'enseignante termine cette première séance par un travail de transformation, elle demande aux élèves de transformez des passages du texte d'un

discours à un autre. Ce travail leur permettra de mettre l'accent sur les changements qu'entraîne le passage du discours direct au discours indirect :

« E2 : donc on a remplacé vous par il on a remplacé me par lui et on a remplacé le présent par l'imparfait, (Xxx) d'accord donc les pronoms personnels et les possessifs et quoi encore ?

A : madame les indicateurs de temps et de lieu E : les indicateurs de temps et de lieu (Xxx) A : le temps et le mode du verbe E : le temps et le mode du verbe A : madame la ponctuation

E2 : oui la ponctuation change aussi, donc la ponctuation les pronoms personnels et possessifs les indicateurs de lieu et de temps et le temps et le mode du verbe/ »

Séance 2 :

1-Présentation de la notion : dans cette deuxième séance l'enseignante a présenté le discours rapporté sous l'angle de la complexité énonciative qui le caractérise, elle a expliqué aux élèves que les propos rapportés au discours direct renvoient à la situation d'énonciation du personnage alors que ceux rapportés au discours indirect renvoient à la situation d'énonciation du narrateur :

« E2 : donc les propos directs renvoient à la situation d'énonciation du renard et non à celle chut du narrateur c'est le renard chut qui parle c'est pas le narrateur ... les propos au discours indirect se rapportent à la situation d'énonciation du narrateur et non à celle du renard d'accord c'est le narrateur qui parle il rapporte les propos du corbeau »

2-règles relatives à la notion : dans une deuxième étape du cours l'enseignante va mettre l'accent sur le temps utilisé au discours direct et sa relation avec la situation d'énonciation :

« E2 : le présent de l'indicatif il est tout simplement simultanément par rapport au le moment de l'énonciation, les actions rapportées au discours directs donc rapportées au présent sont simultanées c'est-à-dire que ces actions se passent au moment où l'on parle et c'est pour cela qu'on utilise le présent »

Elle va ensuite insister sur les caractéristiques de chaque type de discours concernant : la ponctuation, la place du verbe introducteur, les modifications qu'entraîne le passage d'un type de discours à un autre :

« E2 : le discours direct se démarque de la narration par une ponctuation spécifique les deux points qui annoncent le début du discours direct les guillemets qui encadrent l'ensemble du propos le tiret qui indique un changement d'interlocuteur il est souvent le discours direct est souvent accompagné d'un verbe introducteur qui annonce s'intercale ou suit le propos et dans le discours indirect les propos sont rapportés dans une proposition subordonnée avec des modifications pronoms personnels et pronoms possessifs mode te temps du verbe dans certains cas il est introduit le discours indirect par des verbes comme dire »

3-explication de la notion à l'aide d'exemples : -là aussi l'enseignante a fait appel à une série d'exemples :

« E2 : le verbe jurer donc c'est le verbe introducteur c'est le verbe qui annonce le propos du corbeau... le domestique déclara que depuis un mois son maître semblait agité pour faire la transformation au discours direct on remplace la conjonction de subordination que par les deux points et les guillemets puis le possessif son devient au discours direct /

-Ax : mon- / ...

-E2 : doucement elle va corriger par quoi on doit remplacer le pronom ils c'est Léon qui parle il parle de lui-même et de sa femme donc on le remplace le ils par quel pronom personnel... »

4-les exercices d'application : l'enseignante a terminé la séance par deux exercices du manuel, P. 187, où on demande aux élèves de mettre deux extraits au discours indirect :

« E2 : vous avez deux exercices où on vous demande de mettre au style direct deux textes vous avez donc question page 187 mettez, transformez les passages suivants au style direct donc vous avez deux extraits au discours indirect et vous devez mettre ces

passages au discours direct la dernière fois on a fait la transformation du discours direct au discours indirect pour cet exercice vous devez faire l'inverse ».

-la forme impersonnelle

Nous avons assisté à une autre séance de grammaire qui porte sur la forme impersonnelle, la partie qui suit résume le cheminement de la leçon :

1-Présentation de la notion : l'enseignante commence par mettre en relation la notion grammaticale avec le type de texte, elle explique aux élèves que :

« E2 : l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence de l'énonciateur, l'énonciateur...donc c'est la personne qui parle c'est la personne qui explique donc l'énonciateur c'est celui qui explique dans un texte explicatif... donc on utilise les tournures impersonnelles pour effacer la présence de celui qui explique dans un texte explicatif de l'énonciateur »

2-règles relatives à la notion : dans une deuxième étape de la leçon, l'enseignante souligne quelques caractéristiques syntaxiques de la forme impersonnelle :

« E2 : personnelle donc le contraire de impersonnelle donc on a des phrases personnelle et des phrases impersonnelles dans une phrase personnelle on a un sujet personnel et dans une phrase impersonnelle on a un sujet...impersonnel ...

E2 : la forme impersonnelle se construit autour des verbes impersonnels bien sur si le verbe est impersonnel le sujet est impersonnel, ces verbes impersonnels se conjuguent exclusivement à la troisième personne du singulier c'est-à-dire avec le pronom il... la forme impersonnelle peut aussi se combiner avec la forme pronominale forme impersonnelle forme pronominale dans une phrase ... la forme impersonnelle peut inclure la tournure il est plus adjectif plus de plus infinitif, il est plus adjectif plus de plus infinitif »

3-explication de la notion à l'aide d'exemples : nombreux sont les exemples auxquels l'enseignante a fait appel pour expliquer la forme impersonnelle, en voici quelques-uns :

-« E2 : vous avez comme exemple il pleut pleuvoir le verbe pleuvoir c'est un verbe impersonnel il est construit avec avec le pronom il, il faut on a le verbe falloir il manque il convient donc c'est des verbes impersonnels ils sont employés avec le pronom il d'accord est ce que vous avez d'autres exemples de verbes impersonnels eh des verbes impersonnels allez A : il neige »

-« E2 : par exemple il est important de travailler il est plus l'adjectif important plus de plus l'infinitif du verbe travailler, il est utile de marcher on a il est plus l'adjectif utile plus de plus l'infinitif du verbe marcher...oui vous avez un exemple

A : oui madame il est indispensable de manger bien »

-« E2 : alors il est nécessaire oui de voir un médecin régulièrement par exemple et là aussi vous avez la tournure il est plus un adjectif c'est l'adjectif /-Ax : nécessaire-/ nécessaire plus la préposition de et on a quel infinitif là /-Ax : voir-/ donc voir l'infinitif voir »

4-les exercices d'application : Une fois la notion expliquée l'enseignante achève son cours par des exercices repris du manuel scolaire à la page 82.

-au niveau du premier exercice on demande aux élèves de mettre une série de phrases à la forme impersonnelle :

« E2 : on vous demande de mettre les phrases suivantes à la forme impersonnelle, donc mettez les phrases suivantes à la forme impersonnelle donc si on vous demande de les mettre à la forme impersonnelle cela veut dire que vous devez employer comme sujet /-Ax : il, le pronom il-/ le pronom il comme sujet de la phrase »

-même consigne pour le deuxième exercice, mais cette fois-ci les élèves doivent utiliser les formules : il est + adjectif+ de + infinitif /il est + adjectif + que :

« E2 : dans cet exercice là aussi mettre des phrases à la forme impersonnelle mais cette fois-ci vous allez utiliser la tournure il est plus adjectif plus de alors vous avez la question transformez les phrases suivantes de façon à introduire la tournure il est plus

adjectif plus de, la préposition de ou encore la tournure il est plus adjectif plus la conjonction que ensuite exprimer la valeur ou le jugement exprimé ».

-la subordonnée relative

La huitième séance à laquelle nous avons assisté portait sur la proposition subordonnée relative, cette séance présentée par E2 a duré une heure de temps. Nous présentons dans ce qui suit les différentes phases de la leçon :

1-Présentation de la notion : l'enseignante présente en expliquant la notion étudiée :

« E2 : nous allons voir en un la subordonnée relative un donc la subordonnée la subordonnée relative c'est la subordonnée introduite par un pronom relatif relative de relatif elle est relative parce qu'elle est introduite par un pronom relatif »

2-règles relatives à la notion : elle continue son explication en mettant en évidence le rôle et la place de la subordonnée relative :

«E2 : la subordonnée relative est une subordonnée introduite ou subordonnée introduite par un pronom relatif, elle apporte généralement une précision sur le mot qui la précède... elle est supprimable, oui elle est donc supprimable // le pronom relatif représente un mot de la principale c'est son / c'est son antécédent »

«E2 : le pronom relatif il suit directement immédiatement le mot qu'il remplace tu dois l'utiliser juste après le mot qu'il remplace ».

D'autres explications sont données, les élèves utilisent des manipulations syntaxiques pour tenter de définir la subordonnée relative :

-« E2 : deux propositions qui forment la phrase complexe la première proposition comment on l'appelle la proposition mon cousin vient nous voir elle s'appelle comment cette proposition ?

A : madame proposition principale

E2 : alors la première proposition c'est la principale c'est la proposition principale et la deuxième proposition /- Ax : subordonnée-/ »

L'enseignante propose ensuite la liste de pronoms relatifs simples et composés :

« E2 : les pronoms simples et deux les pronoms composés les simples sont,

A : qui,

E : qui,

A : que,

A : dont,

E : le que le dont et,

A : où,

E : et le où ce sont les pronoms simples //,

E : prenez maintenant le deuxième tableau les pronoms composés on a lequel laquelle
lesquels auquel desquels... »

3-explication de la notion à l'aide d'exemples : l'enseignante a expliqué la subordonnée relative et les différentes règles relatives à cette notion à travers essentiellement cet exemple :

-« E2 : alors mon cousin qui habite Paris vient nous voir donc comment on a fait la transformation comment on a évité donc la répétition /-Ax : pronom relatif-/ et comment on a relié les deux phrases simples /-Ax : le pronom relatif-/ donc c'est le pronom relatif c'est l'emploi d'un pronom relatif »

-« E2 : si on la supprime qu'est-ce qu'on obtient donnez-moi la phrase sans la principale,
A : qui habite Paris,
E2 : alors qui habite Paris c'est une phrase incorrecte donc si on supprime la principale on a une phrase incorrecte ... donc la maison où habitent mes parents est vendue là vous avez le pronom relatif où... »

4-les exercices d'application : deux exercices sont proposés en fin de cette séance :

Exercice 1 :

« E2 : donc un premier exercice donc vous êtes prêts chut, chut donc complétez les phrases avec qui que dont et où donc dans cet exercice vous devez compléter les phrases vous avez cinq phrases avec les pronoms simples donc cinq phrases à compléter »

Exercice 2 :

« E2 : alors dans cet exercice vous devez relier deux phrases en utilisant un pronom relatif de forme composée donc vous devez relier les deux phrases pour bien sûr éviter répétition comme dans le modèle on a évité la répétition de quel mot

Ax : fête,

E2 : donc une fête comment en utilisant un pronom relatif composé à laquelle nous organisons une fête à laquelle vous êtes invités c'est un pronom relatif composé »

Exercice 3 (p.143) :

« E2 : alors dernier exercice à préparer à la maison chez vous page 143 allez page 143, on a un texte intitulé la stérilisation végétale nouvelle arme biotechnologique vous devez relever dans ce texte les propositions relatives d'accord »

- les marques explicites de la subjectivité :

La dernière leçon à laquelle nous avons assisté avait pour objet d'étude les marques explicites de la subjectivité, cette séance présentée par E2 a duré une heure de temps, nous allons exposer le cheminement de la leçon :

1-Présentation de la notion : l'enseignante présente la notion grammaticale et organise la séance en précisant chacune des étapes à venir : une première étape pour les marques explicites de la subjectivité et une deuxième étape pour les verbes de sentiment :

« E2 : les marques explicites de la subjectivité on va d'abord commencer par voir qu'est-ce que les marques explicites de la subjectivité comme première étape ensuite on va insister beaucoup plus sur les verbes de sentiment ... être subjectif c'est exprimer ses idées personnelles, ses points de vue ses sentiments ses émotions ses jugements donc on parle de subjectivité si on a donc une description perso, perso

Ax : personnelle »

2-règles relatives à la notion : l'enseignante précise dans une première phase l'utilité de la notion grammaticale :

« E2 : rappeler vous qu'on est dans le texte d'anticipation anticipation c'est l'imagination de ce qui va se produire dans l'avenir donc c'est subjectif l'imagination c'est une description personnelle votre description de l'avenir dépend donc de votre personnalité le texte d'anticipation c'est un texte subjectif c'est pourquoi on va voir les marques explicites de la subjectivité d'accord »

-L'enseignante explique la notion grammaticale en rappelant certaines notions utiles comme celle d'objectivité :

« E2 : l'objectivité c'est la description fidèle d'une réalité celui qui produit l'énoncé essaie d'effacer on parle de l'auteur là donc essaie d'effacer toute marques de sa présence dans cet énoncé la subjectivité c'est la description personnelle d'une réalité c'est ce qu'on a dit tout à l'heure la description personnelle celui qui produit l'énoncé c'est-à-dire l'auteur s'implique directement ou indirectement donc la description personnelle subjective elle est en rapport avec celui qui parle »

-Elle explique la notion de marques explicites en la comparant à celle de marques implicites :

« E2 : on a déjà parlé de explicite implicite on a expliqué explicite et implicite explicite les marques explicites ce sont les marques clairs exprimés explicites si on vous dit explicites ce qui veut dire qu'il existe des marques qui sont

Ax : implicites

E2 : qui sont implicites qui sont cachés elles ne sont pas exprimées clairement explicitement il y a des sous-entendus »

3-explication de la notion à l'aide d'exemples : L'enseignante des exemples de marques explicites de subjectivité à travers le corpus qui figure dans le manuel scolaire à la page 146 :

« E2 : on vous donne des verbes, des adjectifs des adverbes des verbes comme les verbes de sentiments comme,

A : aimer,

A : apprécier

E2 : aimer apprécier...

A : souhaiter...

E2 : alors on vous propose sembler, paraître avoir l'impression... et les verbes d'opinion les verbes de jugement comme,

A : estimer

E2 : critiquer, condamner, accuser tous ces verbes ce sont des verbes qui expriment la subjectivité qui marquent c'est les marques de la subjectivité on vous donne aussi des adjectifs les adjectifs... on peut les employer comme des marques de la subjectivité vous...vous avez aussi enfin des adverbes et des locutions adverbiales comme... oui vraisemblablement,

A : peut-être...

E2 : d'accord ce sont tous donc des marques explicites de la subjectivité »

4-les exercices d'application : l'enseignant fait le transfert des apprentissages en demandant aux élèves de réaliser une production écrite en utilisant les marques explicites de la subjectivité :

« E2 : vous allez rédiger un seul texte un petit paragraphe de quatre cinq lignes pas plus donc un petit paragraphe dans lequel vous exprimez votre subjectivité en utilisant des verbes de sentiments donc un texte qui exprime la subjectivité tu notes la question rédigez et z un petit paragraphe dans lequel vous exprimez votre subjectivité en utilisant les verbes de sentiment vous avez la liste aussi »

À travers ces extraits nous voyons comment les deux enseignantes proposent un enseignement explicite de la grammaire : un enseignement qui passe par la description et l'explicitation des notions grammaticales et des règles en classe : il s'agit d'un enseignement/apprentissage des règles grammaticales de la L2 de manière systématique et ponctuelle, à travers des explications et des descriptions grammaticales explicitées par l'enseignant ou par le élèves, en ayant recours à la terminologie grammaticale. Les partisans de la grammaire explicite préconisent ce type d'enseignement pour les raisons

d'ordre pédagogique (il accélère l'apprentissage, le rentabilise plus sûrement, optimise le temps de la classe si bien que l'enseignant doit finir son programme dans un temps limité et assure ou renforce l'acquisition) d'ordre psychologique (les adultes en particuliers ont besoin de comprendre, ils demandent des explications ; il n'y a pas d'apprentissage sans que des processus réflexifs et cognitifs ne soient mis en œuvre) .

La grammaire explicite convient à des apprenants qui possèdent une maîtrise et une compréhension de la langue dans laquelle s'effectue l'explication et l'explicitation des points grammaticaux étudiés, ainsi qu'à ceux qui possèdent une certaine intuition de la grammaire intériorisée de la langue cible, selon Besse et Porquier un pré-requis essentiel pour un enseignement explicite d'une langue est :

« la langue (et la métalangue dont celle-ci est naturellement porteuse) dans laquelle cette description est formulée doit être comprise, sinon pratiquée activement, par les destinataires » (Besse, Porquier, 1984 : 97).

Ce qui n'est pas le cas, de la majorité de nos élèves selon les déclarations des enseignants. Cette option didactique pose alors un problème capital quand il s'agit d'enseigner/apprendre un savoir grammatical d'une langue à des élèves qui ont une connaissance limitée de cette langue.

Dans l'enseignement explicite de la grammaire, la démarche peut être déductive ou inductive, nous allons voir dans la section suivante la ou les démarches utilisées par nos deux enseignantes.

2.2.2. Grammaire déductive ou inductive :

Dans l'enseignement explicite de la grammaire, certains chercheurs favorisent un mode d'enseignement utilisant la déduction où les règles grammaticales sont présentées à l'apprenant dès le départ d'autres préconisent un mode explicite mais avec une démarche inductive en visant à faire découvrir les règles par les apprenants.

Les séances d'observation que nous avons accomplies avec les deux enseignantes de français, nous ont permis de nous informer sur la démarche utilisée dans l'enseignement de la grammaire. Nous avons pu constater que les deux enseignantes se rejoignent quant aux démarches pédagogiques utilisées. En effet, la relecture de la transcription intégrale des séances observées nous a permis de constater que les deux enseignantes ont opté pour la démarche inductive dans le traitement des notions grammaticales. Cette démarche propose un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

La démarche inductive a pour but de permettre aux élèves d'analyser un ensemble choisi d'exemples caractéristiques d'un problème de langue afin de découvrir des régularités de fonctionnement et d'en formuler des règles (Chartrand, 1995 : 55). Elle rend les apprenants actifs car ils doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour pouvoir induire les règles. Nous proposons à titre d'exemples deux séances pour montrer le déroulement de la leçon selon la démarche inductive : la première séance celle présentée par E1 et porte sur les relations logiques explicites et la deuxième séance présentée par E2 et porte sur le discours rapporté.

Séance présenté par E1

1-l'enseignante démarre son cours par une présentation de la notion grammaticale à étudier elle explique aux élèves que les relations logiques ou les rapports logiques peuvent être exprimés implicitement ou explicitement à travers des articulateurs :

« E1 : les relations logiques explicites vous êtes prêtes le relations logiques quelque fois dans les sujet de bac on les appelle les rapports logiques alors les rapports logiques qui sont clairs qui sont explicites ce sont les rapports de quoi ?

A : cause.... s'il y a des rapports logiques explicites si on vous dit explicites ce qui veut dire qu'il existe des rapports logiques qui sont implicites ...quand on exprime un rapport logique avec un mot explicite c'est-à-dire nous allons utiliser des arti

Ax : des articulateurs »

2- l'enseignante travaille la phase d'exemplification à partir d'un texte tiré du manuel scolaire, les questions posées permettront aux élèves de dégager les différentes relations logiques exprimées et les connecteurs utilisés :

« E1 : allez première question dites pourquoi alors si on vous dit dites pourquoi ce qui fait que vous allez répondre par /- Ax : parce que-/ par parce que voilà ou par pour, soit on recherche le but soit on recherche la cause, très bien pourquoi les sondes se sont posés sur Mars... »

3- formulation de la règle : après la phase d'exemplification l'enseignante a proposé une récapitulation où elle a expliqué aux élèves que :

« E1 : les éléments porteurs de sens informations essentielles illustrations sont disposés de façon à exprimer un rapport logique les principales relations logiques sont la cause la conséquence l'opposition le but l'hypothèse etc. »

Elle leur a proposé ensuite une liste des principaux outils grammaticaux qui expriment les relations logiques classés selon la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent.

4-les exercices d'application : l'enseignante a proposé deux exercices :

Exercice 1 : où les apprenants sont invités à repérer les connecteurs et les rapports logiques exprimés.

«E1 :...vous me cherchez vous répondez à l'exercice cherchez les connecteurs et donnez quel est le rapport logique qu'ils expriment cherchez le rapport... »

Exercice 2 : où on demande aux apprenants de trouver la locution qui convient pour exprimer le rapport logique donné.

« E1 : regardez l'exercice deux on vous demande de faire un autre travail dans l'exercice deux vous avez des parenthèses, à l'intérieur des parenthèses on vous donne le rapport exprimé et c'est à vous de trouver la locution qui convient »

Séance 2 présentée par E2 :

1- Après avoir annoncé l'intitulé du cours E2 invitent les élèves à lire et à observer le texte intitulé « Le corbeau et le renard » :

« E2 : allez, on va travailler aujourd'hui le discours rapporté, le discours rapporté tu mets activité points de langue le discours rapporté donc le discours rapporté alors le discours rapporté c'est rapporté les propos de quelqu'un d'autre...vous allez lire le texte et ensuite il faut répondre aux questions, faites une première lecture de la fable de la Fontaine ... question une où se passe la scène ? question deux quels sont les deux personnages en présence ? où se passe la scène et les personnages.»

2- explication : E2 entame l'explication des exemples. Les explications se font sous forme de questions –réponses ; l'enseignante pose des questions et les apprenants essayent de répondre :

« E2 : alors si on n'a pas les deux points et les guillemets les propos sont rapportés comment...les paroles peuvent être rapportées directement ou indirectement si on a les deux points et les guillemets les propos sont rapportés

Ax : directement

E2 : les propos sont rapportés directement c'est le style direct ou le discours direct et si on n'a pas de deux points et de guillemets c'est

Ax : le style indirect

E2 : c'est le style indirect, les propos sont rapportés indirectement et dans les deux cas directement ou indirectement on a utilisé un verbe introducteur comme le verbe dire et aussi le verbe jurer »

3- formulation de la règle et théorie donnée par l'enseignante : une fois la notion expliquée, l'enseignante propose aux élèves une récapitulation des points essentiels :

« E2 : alors les pronoms personnels quoi les autres éléments de la phrases qui subissent des changements lors du passage du discours direct au discours indirect

A : le temps du verbe

E2 : le temps du verbe seulement

A : le mode madame

E2 : oui le mode et le temps du verbe dans certains cas peuvent changer

A : les indicateurs de temps et de lieu... »

Elle ajoute un peu plus loin

« E2 : très bien les indicateurs de temps et de lieu par exemple aujourd'hui devient au discours indirect ce jour-là, le discours direct se démarque de la narration par une ponctuation spécifique les deux points qui annoncent le début du discours direct les guillemets qui encadrent l'ensemble du propos le tiret qui indique un changement d'interlocuteur ... le discours direct est souvent accompagné d'un verbe introducteur qui annonce s'intercale ou suit le propos...les propos sont rapportés dans une proposition subordonnée avec des modifications pronoms personnels et pronoms possessifs mode te temps du verbe »

4-exercices d'application : Une fois la règle donnée et expliquée, E2 achève le cours en donnant des exercices d'application. Les exercices ne sont pas fabriqués, ils sont repris du manuel de l'élève :

« E2 : prenez maintenant vos livres à la page 187, vous avez deux exercices où on vous demande de mettre au style direct deux textes vous avez donc question page 187 mettez, transformez les passages suivants au style direct donc vous avez deux extraits au discours indirect et vous devez mettre ces passages au discours direct la dernière fois on a fait la transformation du discours direct au discours indirect pour cet exercice vous devez faire l'inverse donc transformez passage du discours indirect au discours direct les deux extraits »

Dans la démarche inductive c'est important d'avoir des interactions avec les apprenants. Il faut que ces derniers observent, émettent des hypothèses, afin de

comprendre le fonctionnement de la langue et dégager les règles grammaticales. Cependant, nous avons remarqué les élèves de E2 n'ont pas fait cela. Ils l'ont simplement écouté. De temps en temps, certains élèves ont essayé d'intervenir. Il n'y a pas eu de démarche heuristique interactive.

Voici des exemples d'interventions d'élèves qui montrent la pauvreté du dialogue maître élève :

« E2 : alors on vous dit que l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence de l'énonciateur, l'énonciateur c'est la personne, eh c'est la personne qui

A : l'auteur

E2 : oui c'est l'auteur et donc c'est la personne qui parle c'est la personne qui explique donc l'énonciateur c'est celui qui explique dans un texte explicatif, c'est l'auteur d'un texte explicatif donc on utilise les tournures impersonnelle pour effacer la présence de celui qui explique dans un texte explicatif de l'énonciateur d'accord voyons maintenant qu'est que la forme impersonnelle, impersonnelle le contraire de quoi impersonnelle

Ax : personnelle

E2 : personnelle donc le contraire de impersonnelle donc on a des phrases personnelle et des phrases impersonnelles dans une phrase personnelle on a un sujet personnel et dans une phrase impersonnelle on a un sujet »

D'emblée, nous avons vu que les deux enseignantes ont présenté leur cours selon la séquence « exposé magistral – exercisation - évaluation et réinvestissement ». Nous avons remarqué que ce sont les enseignantes qui dispensent essentiellement le cours. Ce sont elles qui expliquent et parlent majoritairement. Les interventions des élèves sont souvent rares et fragmentaires. On est à même de conclure que ce type d'intervention exclusivement magistrale ne respecte pas l'objectif de l'enseignement inductif, qui, nous le rappelons, est de permettre à l'élève de construire ses propres procédures de réflexion. Évidemment, on ne veut pas condamner les interventions magistrales de nos deux enseignantes, car ce type d'enseignement possède des avantages que nous ne citerons pas

ici. Par contre, il aurait suffi d'ajouter à ce modèle initial quelques techniques pédagogiques qui auraient stimulé l'intérêt des élèves afin qu'ils se sentent davantage sollicités et engagés dans leurs apprentissages.

De plus nous avons remarqué que dans la phase d'observation de la leçon qui porte sur la subordonnée relative E2 a utilisé un seul exemple : « *mon cousin qui habite Paris vient nous voir* ». Alors que nous savons que l'étape d'observation des faits de langue est une étape importante dans la grammaire inductive, mais à partir de diverses manifestations du phénomène étudié et non d'un seul exemple.

« E2 : alors mon cousin qui habite Paris vient nous voir donc comment on a fait la transformation comment on a évité la répétition /-Ax : pronom relatif-/ et comment on a relier les deux phrases simples /-Ax : le pronom relatif-/ donc c'est le pronom relatif c'est l'emploi d'un pronom relatif le pronom relatif qui mon cousin qui habite qui habite Paris vient nous voir donc le qui on a utilisé qui pronom relatif maintenant est-ce que vous connaissez d'autres pronoms relatifs donc vous avez donnez qui d'autres pronoms relatifs

A : que

E2 : le que

A : dont

E2 : le dont d o n t

A : madame où ...»

2.2.3. Les techniques d'enseignement des éléments grammaticaux :

Parmi les techniques d'enseignement des éléments grammaticaux nous allons nous intéresser essentiellement aux techniques suivantes :

-La rétroaction corrective

-Le questionnement ciblé

-l'explication

-L'explication en donnant des exemples ou en comparant

-La présentation d'une règle

-La mise en évidence d'une règle.

Il est à remarquer que seules les catégories qui sont ressorties de la lecture des séances sont présentées dans l'analyse.

À la lecture de la transcription, nous avons remarqué que les deux enseignantes se rejoignent beaucoup quant aux techniques d'enseignement des contenus grammaticaux utilisées. Les pratiques reliées à l'enseignement grammatical se font tantôt de façon non planifiée à travers essentiellement les rétroactions correctives, tantôt de façon planifiée à travers le questionnement ciblé, la présentation d'une règle, la mise en évidence d'une règle et l'explication.

Quoique nous ayons un bon nombre d'épisodes consacrés à la rétroaction corrective, les enseignantes interviennent ou font intervenir les élèves pour corriger les erreurs, il est évident que les deux enseignantes ont fait beaucoup de travail au niveau des règles de grammaire. Beaucoup d'explications longues sont données. Il semble que les enseignantes expliquent beaucoup en donnant des exemples ou en comparant. Vient ensuite le questionnement ciblé, à savoir une question posée par l'enseignant afin d'attirer l'attention des élèves sur un élément grammatical précis.

Cependant nous avons noté que pour E1 les interventions portant sur la grammaire se font plutôt de façon non planifiée (rétroactions correctives), beaucoup d'explications brèves sont données, la situation est quelque peu différente pour E2, l'enseignante a davantage eu recours à des techniques planifiées, l'enseignante a fait beaucoup de travail au niveau des règles grammaticales. Elle a par ailleurs travaillé au niveau du questionnement, les explications prennent aussi une grande place.

Nous présentons dans le tableau suivant quelques exemples des techniques d'enseignement des éléments grammaticaux observées :

Tableau : exemples de pratiques reliées à l'enseignement grammatical

<p>La rétroaction corrective</p>	<p>-« E1: il y a une faute là depuis quand chantes-tu /-A : chantes es -/ chantes-tu tu chantes s tu chantes présent de l'indicatif »</p> <p>-« E1 : réponse s question s, pluriel ...e à la fin féminin »</p> <p>-« E1 : allez il n'y a pas d'erreurs là A : non E1 : si, si une faute elle est où? elle a oublié quoi? entre un mot en français et un mot en anglais. Ax : journaliste »</p> <p>- « A : les propos du renard sont présentés et mise en œuvre / -E2 : mis les propos sont mis en œuvres en œuvre -/ mis en œuvre entre guillemets »</p>
<p>Le questionnement ciblé</p>	<p>-« E1 : oui nouvelle c'est avec deux l, deux l, pourquoi on écrit nouvelle ici avec deux l et pas avec un seul A : madame star féminin E1 : oui star est un nom féminin donc nouvelle prend deux l »</p> <p>-« E1: des questions auxquelles on répond par oui ou non, comment on appelle ce genre de questions ?des questions A : partielle et totale »</p> <p>-« E2 : comment on fait la transformation du discours direct au discours indirect, comment se fait le passage du discours direct au discours indirect il y a des modifications des changements que nous devons faire pour transformer une phrase du discours direct au discours indirect, quels sont ces changements ces</p>

	<p><i>modifications »</i></p> <p><i>-A : madame dans le discours direct nous avons les deux points et les guillemets et dans le discours indirect on supprime les deux points et les guillemets</i></p> <p><i>-A : madame on met que [...]</i></p> <p><i>E2 : on met que donc on supprime les deux points et les guillemets et on les remplace par la conjonction de subordination que donc au discours indirect les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée [...]</i></p> <p><i>A : les pronoms personnels</i></p> <p><i>E2 : alors les pronoms personnels [...]</i></p> <p><i>A : le temps du verbe »</i></p> <p><i>-« A : il se forme /- E2: qu'est-ce que vous remarqué pour le verbe de cette phrase c'est un verbe, c'est un verbe se forment c'est un verbe-/ pronominale madame</i></p> <p><i>E2 : c'est un verbe pronominale le verbe se former donc on va obtenir une phrase à la forme pronominale et à la forme impersonnelle allez continue</i></p> <p><i>A : il se forme des commissions onusiennes pour travailler et lutter contre ce fléau qu'est la famine»</i></p>
<p>l'explication</p>	<p><i>- « E1 : s'il y a des rapports logiques explicites si on vous dit explicites ce qui veut dire qu'il existe des rapports logiques qui sont implicites qui sont cachés c'est-à-dire qu'on peut exprimer la cause mais la cause elle n'est pas exprimée clairement elle est cachée il y a des sous-entendus »</i></p> <p><i>-« E2 : le verbe introducteur c'est le verbe qui introduit les propos ou les paroles rapportés, il introduit d'accord c'est le verbe introducteur »</i></p>

	<p>-« E2 : ces verbes impersonnels se conjuguent exclusivement à la troisième personne du singulier c'est-à-dire avec le pronom il ces verbes impersonnels se conjuguent exclusivement à la troisième personne du singulier c'est-à-dire avec le pronom il »</p>
<p>l'explication en donnant des exemples</p>	<p>-« E1: c'est la même chose que l'opposition il y a une petite nuance c'est tout je te dis certes, certes tu as compris la question mais tu n'as pas su répondre c'est-à-dire qu'il y a une partie qui est bonne et une deuxième partie qui n'est pas bonne je te dis, ce n'est pas la même quand je dis il est riche mais il est avare est ce que c'est la même chose que</p> <p>/- A : non-/ avec certes, certes exprime la concession et le mais exprime l'opposition »</p> <p>- « E2 : alors le verbe dire qu'on emploie généralement comme verbe introducteur il est employé dans ce texte comme verbe introducteur il est placé où le verbe dire ? (Xxx) le verbe introducteur au début, au milieu</p> <p>/- Ax : au début de la phrase-/ »</p> <p>-« E2 : alors le verbe neiger, le verbe neiger c'est un verbe impersonnel il neige il est donc employé avec le pronom il donc pleuvoir neiger falloir c'est des verbes impersonnels ils se construisent toujours et exclusivement avec le pronom il »</p>
<p>l'explication en comparant</p>	<p>-« E1: si on vous dit explicites ce qui veut dire qu'il existe des rapports logiques qui sont implicites qui sont cachés c'est-à-dire qu'on peut exprimer la cause mais la cause elle n'est pas exprimée clairement elle est cachée il y a des sous-entendus »</p> <p>- « E2 :l'objectivité c'est la description fidèle d'une réalité celui qui produit l'énoncé essaie...d'effacer toute marques de sa</p>

	<i>présence dans cet énoncé la subjectivité c'est la description personnelle d'une réalité c'est...la description personnelle celui qui produit l'énoncé c'est-à-dire l'auteur s'implique »</i>
La présentation d'une règle	<p><i>-« E1 : nous allons voir les relations logiques explicites chut, chut, allez les relations logiques explicites quelque fois dans les sujet de bac on les appelle les rapports logiques alors les rapports logiques qui sont clairs qui sont explicites ce sont les rapports de quoi ?</i></p> <p><i>-A : cause,</i></p> <p><i>-E : cause,</i></p> <p><i>-A : conséquence</i></p> <p><i>-E : conséquence »</i></p> <p><i>-« E2 : ces verbes impersonnels se conjuguent exclusivement à la troisième personne du singulier c'est-à-dire avec le pronom il »</i></p>
La mise en évidence d'une règle	<i>« E1 : pour présenter pour présenter après une préposition le verbe se met toujours à /Ax : l'infinitif-/ à l'infinitif présenter" »</i>

Les résultats révèlent également que les pratiques des deux enseignantes ne s'avèrent pas aussi diversifiées qu'on aurait pu l'espérer. Les enseignantes ont principalement eu recours à la rétroaction corrective et aux interventions de type traditionnel (explication, présentation de la règle, mise en évidence d'une règle, questionnement ciblé). De nombreuses techniques d'enseignement des contenus grammaticaux n'ont pas ou peu été notées (découverte de la règle, analyse contrastive, manipulations syntaxiques et réflexions métalinguistiques...).

2.2.4. Exercices grammaticaux

Par ailleurs, les exercices grammaticaux considérés comme des pratiques d'enseignement plus planifiées, sont utilisés en grand nombre dans les classes observées. En effet, et comme nous l'avons déjà souligné dans le cadre théorique, les exercices grammaticaux sont inhérents à toute classe de langue, il s'agit d'une technique qui traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langue quelles que soient leurs options théoriques et méthodologiques (Besse et Porquier, 198).

Dans toutes les séances auxquelles nous avons assisté et qui portent sur l'enseignement grammatical les deux enseignantes achèvent le cours en donnant des exercices d'application. Ces exercices ne sont pas généralement fabriqués par les enseignantes, ils sont repris du manuel de l'élève. Avant que les apprenants n'entament les exercices, chacune des enseignantes lit et explique clairement en quoi consistent les activités données comme le montrent les extraits suivants :

« E1 : l'exercice deux regardez l'exercice deux on vous demande de faire un autre travail dans l'exercice deux vous avez des parenthèses, à l'intérieur des parenthèses on vous donne le rapport exprimé et c'est à vous de trouver la locution qui convient je vous laisse réfléchir on ne propose que des mots vous mettez les articulateurs

A : madame c'est quoi la concession

E1 : c'est la même chose que l'opposition il y a une petite nuance c'est tout je te dis certes, certes tu as compris la question mais tu n'as pas su répondre c'est-à-dire qu'il y a une partie qui est bonne et une deuxième partie qui n'est pas bonne je te dis, ce n'est pas la même quand je dis il est riche mais il est avare est ce que c'est la même chose que /-

A : non-/ avec certes, certes exprime la concession et le mais exprime l'opposition ».

« E1 : on a donc un premier exercice donc vous êtes prêts chut, chut donc complétez les phrases avec qui que dont et où donc dans cet exercice vous devez compléter les phrases vous avez cinq phrases avec les pronoms relatifs simples donc cinq phrases à compléter »

Les enseignantes observées ont sélectionné plusieurs types d'exercice figurant dans le manuel de l'élève ou fabriqués. Durant les six séances de grammaire auxquelles nous avons assisté 11 exercices ont été proposés par les deux enseignantes, nous les classons d'abord selon la typologie des exercices grammaticaux proposée par Besse et Porquier, nous tenterons par la suite de préciser les paramètres qui caractérisent chacun d'eux :

-Les exercices structurels dont le principe est la répétition d'une même structure entendue au sens très général de ce terme, par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres. Les exercices qui relèvent de ce type d'exercice sont les suivant :

-exercice n°1 p.73 proposé par E1 lors de la séance qui porte sur les relations logiques explicites où les élèves doivent entourer dans un passage, extrait de l'ouvrage Science et vie Junior, les connecteurs logiques et nommer les relations logiques qu'ils introduisent. En classe et après un moment de réflexion les élèves ont donné les réponses suivantes que nous présentons dans le tableau ci-dessous, notons que les élèves ont travaillé par groupe.

Tableau : réponses données par les élèves

Connecteur logique	Rapport logique exprimé
Mais	Opposition
Donc	Conséquence
Alors que	Opposition
Pendant	Temps
Parce que	Cause
En effet	Cause justificative
Quand	Temps
Ainsi	Conséquence

Si ... que	Conséquence
Avant de	Temps
Sans	Condition

-exercice n°1 p. 143, exercice proposé par E2, où les élèves doivent relever les propositions relatives dans un texte qui s'intitule « *la stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique* » de Catherine Vincent extrait du journal Le Monde. Les réponses données par quatre élèves, après lecture du texte et réflexion, sont les suivantes :

-dont l'application empêcherait les agriculteurs d'exploiter les semences d'une année sur l'autre,

-qui fourniront l'essentiel de l'alimentation mondiale,

-qui en est l'objet d'avoir une descendance,

-où la plupart des paysans replantent une partie des graines faute de payer un nouveau lot de semences.

-exercice n°2 p.82 proposé par E2 lors de la séance consacrée à l'étude de la forme impersonnelle utilisée pour exprimer des faits. Après avoir montré l'intérêt de la forme impersonnelle dans la mise en valeur des faits, E2 a proposé cet exercice grammatical où les élèves doivent transformer des phrases de façon à introduire « il est + adjectif + de » ou encore « il est + adjectif + que » et de dire ensuite la valeur, le jugement ainsi exprimé, E2 explique aux élèves comment procéder pour faire la transformation de la phrase afin d'obtenir une phrase impersonnelle :

«E2 : dans cet exercice là aussi mettre des phrases à la forme impersonnelle mais cette fois-ci vous allez utiliser la tournure il est plus adjectif plus de alors vous avez la question transformez les phrases suivantes de façon à introduire la tournure il est plus adjectif plus de, la préposition de ou encore la tournure il est plus adjectif plus la conjonction que ensuite exprimer la valeur ou le jugement exprimé par exemple vous avez la première phrase adapter les programmes scolaires aux exigences du monde moderne est une nécessité on doit mettre donc cette phrase à la forme impersonnelle en introduisant l'une des deux tournures /-A : il est plus adjectif plus de-/ oui donc la première tournure il est plus adjectif plus de soit la deuxième tournure eh la deuxième

tournure /-A : il est plus adjectif plus que-/ donc soit la deuxième tournure il est plus adjectif plus que »

Les réponses données par les élèves sont les suivantes :

1. adapter les programmes scolaires aux exigences du monde moderne est une nécessité
→ il est nécessaire d'adapter les programmes scolaires aux exigences du monde moderne.
2. savoir lire, écrire, raisonner est indispensable aujourd'hui plus que dans les années passées. → Il est indispensable aujourd'hui plus que dans les années passées de savoir lire, écrire, raisonner.
3. Les nouvelles expériences sur les différentes méthodes d'apprentissage réussiront sûrement. → Il est sûr que les nouvelles expériences sur les différentes méthodes réussiront.
4. L'avenir appartient évidemment aux nouvelles technologies ; il faudra s'y adapter.
→ Il est évident que l'avenir appartient aux nouvelles technologies ; il faudra s'y adapter.

Pour la valeur exprimée, E2 a expliqué aux élèves que cette transformation leur permet d'obtenir des conseils, des recommandations et des indications :

« E2 : quelle est la valeur exprimée dans ces phrases,

A : madame c'est des conseils

E2 : alors pour vous ce sont des conseils

A : des ordres

E2 : eh non ce ne sont pas des ordres non, des conseils peut être mais pas des ordres allez la valeur exprimée dans ces phrases à la forme impersonnelle lorsqu'on a fait la transformation, c'est des conseils c'est des recommandations des indications donc les phrases obtenus ont la valeur de conseils c'est des recommandations des indications »

-exercice n°1 p.187 où les élèves doivent mettre un passage au style direct. E2 explique à ses élèves que le passage du style indirect au style direct entraîne des modifications qui

concernent essentiellement les verbes introducteurs, les pronoms personnels, les indicateurs de temps et de lieu :

« E2 : pour faire la transformation du discours indirect au discours direct qu'est ce qu'on doit faire eh allez du discours direct au discours indirect qu'est-ce qu'on a dit eh on a dit qu'il faut remplacer les deux points et les guillemets par la conjonction de subordination que donc pour faire la transformation du discours indirect au discours direct on doit on doit on doit quoi

A : remplacer le que par les deux points et les guillemets

E2 : donc on remplace la conjonction de subordination que par les deux points et les guillemets les deux points qui annoncent donc le début le commencement des du discours direct et les guillemets qui encadrent le discours direct allez quoi d'autre allez les autres modifications allez

A : les pronoms personnels ».

Les réponses données par les élèves sont les suivantes :

-le domestique déclara que son maître semblait agité→ le domestique déclara : « mon maitre semble agité »

-il avait reçu beaucoup de lettres qu'il avait au fur et à mesure brûlées → « il a reçu beaucoup de lettres qu'il a au fur et à mesure brûlées »

-Il avait une cravache et il frappait avec fureur→ « il a une cravache et il frappe avec fureur »

-Il entrait dans une colère qui ressemblait à de la démence→ « il entre dans une colère qui ressemble à de la démence »

-Il se couchait tard et se réveillait en hurlant→ « il se couche tard et se réveille en hurlant »

-Il avait toujours une arme→ « il a toujours une arme »

-on l'entendait parler haut et fort comme s'il se querellait avec quelques fantômes qui le hantaient→ « on l'entend parler haut et fort comme s'il se querelle avec quelques fantômes qui le hantent »

Il est à signaler que des réponses erronées ont été données :

« A : il prenait une cravache et il frappait avec fureur la phrase je prenais /Ax : madame non non/

E : pourquoi c'est faux pourquoi tu as mis je hm là c'est le domestique qui parle de son maître d'accord le pronom il renvoie à qui à qui donc /-Ax : le maître, son maître/renvoie au maître est ce qu'il faut mettre un je on remplace par un je /Ax : non non/ là on garde le pronom personnel il parce que c'est le domestique qui parle de son maître allez corrige hm

A : il prend une cravache et il frappe avec fureur »

-exercice n° 2 p. 187 les élèves doivent là aussi mettre un passage au style direct. E2 travaille avec les élèves la première phrase de l'extrait : « *Léon disait qu'avec sa femme ils avaient décidé de visiter l'Algérie* », l'enseignante explique que le passage au style direct entraîne des modifications qui concernent les éléments suivants : la conjonction de subordination que, les signes de ponctuation, le possessif « sa », le pronom personnel « ils », le temps du verbe ; la réponse proposée par les élèves est la suivante :
Léon disait :

« A : Léon disait deux points les guillemets avec ma femme vous avez /-Ax : non madame, nous-/

Ax : nous, nous

E : doucement elle va corriger par quoi on doit remplacer le pronom ils c'est Léon qui parle il parle de lui-même et de sa femme donc on le remplace le ils par quel pronom personnel laissez la laissez lac'est elle qui doit répondre eh

A : par nous

E : très bien par nous donc reprends la phrase s'il te plaît avec le nous allez

A : Léon disait deux points les guillemets avec ma femme nous avons décidé de visiter l'Algérie »

- des exercices à trous dont le principe est de proposer aux élèves un paradigme d'unités et de leur demander d'insérer chacune d'elles dans l'espace qu'on a aménagé à cet effet

dans une suite d'exemples ou dans un discours continu. C'est le cas dans les deux exercices suivants proposés par E2 lors de la séance consacrée à la subordonnée relative :

-exercice n° 1 où les élèves doivent compléter des phrases en utilisant un pronom relatif de forme simple. Les phrases proposées par E2 sont les suivantes :

Les phrases proposées par E2	Le pronom relatif proposé par les élèves
-la maison ...habitent mes parent est vendue.	où
-le pull ...vous portez est en laine ou en coton ?	Que
-la politique est un sujet...je ne parle jamais en famille.	Dont
-Paris est une ville...change tout le temps et ...reste toujours la même.	Qui, qui
-le professeur ...travaille à côté est américain.	Qui

-exercice n° 2 les élèves doivent compléter un texte en utilisant des pronoms relatifs.

-exercice n° 2 p.74 proposé par E1 lors de la séance qui porte sur les relations logiques explicites où les élèves doivent réécrire un texte en employant les connecteurs dont la valeur est indiquée de façon à rendre plus explicites les articulations du raisonnement. E1 demande aux élèves d'employer les principaux outils grammaticaux (conjonction de coordination, conjonction de subordination et adverbe) proposés dans le manuel scolaire au niveau de la page 73 :

« ... (Concession) plus il prend de l'altitude (Addition) plus la force de la gravité diminue. (Conséquence) si vous le lancez trop fort son poids ne le ralentit pas assez pour qu'il retombe...En pratique la vitesse de tout objet satellite doit (Conséquence) être comprise entre 17300km/h et 40300km/h, selon l'altitude. »

Voici les réponses données par les élèves :

« A : pour qu'un, pour qu'un projectile aille /-E : aille-/ aille plus haut /-E : oui-/ la seule solution est d'augmenter sa vitesse initiale /-E : initiale-/ initiale mais plus /-E : mais plus-/ il prend de l'altitude

E1 : c'est bon le mais allez vient (Xxx) mais plus il prend de l'altitude /-A : et -/ oui le groupe la là-bas

A : et madame,

E1 : et plus la gravité diminue le groupe, vous, vous

A : alors si vous lancez trop fort

E1 : alors si vous le lancez trop fort son poids le ralentit pas assez pour qu'il retombe son élan est tel qu'il échappe à l'attraction terrestre comme c'est le cas des sondes envoyées dans l'espace en pratique la vitesse de tout objet satellite que ça soit navette ou fusée doit, doit

Ax : donc

E1 : donc être comprise entre voilà alors donc vous notez exercice 2 page 74 alors concession c'est le mais l'addition c'est le et conséquence elles ont proposé le alors pour la première conséquence alors et la deuxième conséquence donc c'est bon »

-des exercices de reformulation : ce type d'exercice spéculé sur ce fait de parole constamment attesté selon lequel il est toujours possible de dire autrement ce qu'on veut dire ou ce qu'on nous a dit, les exercices grammaticaux qui relèvent de ce type sont les suivants :

-exercice n°1 p.82 proposé lors de la séance qui porte sur la forme impersonnelle et où les élèves doivent mettre les phrases proposées à la forme impersonnelle. E2 explique à ses apprenants qu'il s'agit d'un travail de transformation où il faut employer le pronom « il » et faire les modifications nécessaires :

« E2 : j'ai dit tournez la page la page 82 alors on vous demande de mettre les phrases suivantes à la forme impersonnelle, donc mettez les phrases suivantes à la forme impersonnelle donc vous allez faire un travail de transformation d'accord si on vous demande de les mettre à la forme impersonnelle cela veut dire que vous devez employer

comme sujet /- Ax : il, le pronom il-/ le pronom il comme sujet de la phrase et bien sûr vous devez faire les modifications nécessaires »

Après explication et réflexion, les élèves ont donné les réponses suivantes :

1. Des milliers de personnes meurent chaque année de famine. → il meurt des milliers de personnes chaque année de famine.
2. Des moyens manquent pour aider à enrayer la famine sur terre. → il manque des moyens pour aider à enrayer la famine sur terre.
3. Des commissions onusiennes se forment pour travailler et lutter contre ce fléau qu'est la famine. → Il se forme des commissions onusiennes pour travailler et lutter contre ce fléau qu'est la famine. L'enseignante fait signaler pour cette phrase que le verbe se former est un verbe pronominal, donc après transformation, on obtient une phrase impersonnelle pronominale :
*« A : il se forme /- E : qu'est-ce que vous remarqué pour le verbe de cette phrase c'est un verbe, c'est un verbe se forment c'est un verbe-/ pronominale madame
E2 : c'est un verbe pronominale le verbe se former donc on va obtenir une phrase à la forme pronominale et à la forme impersonnelle allez continue
A : il se forme des commissions onusiennes pour travailler et lutter contre ce fléau qu'est la famine »*
4. Parfois dans ces régions, des guerres ethniques se produisent, compliquant encore plus la situation. → Parfois dans ces régions, il se produit des guerres ethniques compliquant encore la situation.

-exercice n° 2 proposé par E2 lors de la séance qui porte sur la subordonnée relative et où les élèves doivent relier deux phrases simples en utilisant un pronom relatif selon le modèle proposé : Nous organisons une fête. Vous êtes invités à la fête. → Nous organisons une fête à laquelle vous êtes invités.

L'enseignante explique aux élèves que l'utilisation du pronom relatif permet de relier les deux phrases simples, on obtient alors une phrase complexe, le pronom relatif permet également d'éviter la répétition :

« E2 : alors dans cet exercice vous devez relier deux phrases en utilisant un pronom relatif de forme composée donc vous devez relier les deux phrases pour bien sûr éviter la répétition comme dans le modèle on a évité la répétition de quel mot

Ax : fête

E2 : donc une fête comment, eh comment en utilisant un pronom relatif composé à laquelle nous organisons une fête à laquelle vous êtes invités c'est un pronom relatif composé »

Les phrases travaillées par les élèves en classe sont les suivantes :

-Nous avons un grand jardin. Nous déjeunons souvent dans ce jardin. → Nous avons un grand jardin dans lequel nous déjeunons souvent.

-Muriel a deux collègues de travail. Elle joue au tennis avec ces deux collègues. → Muriel a deux collègues de travail avec lesquels elle joue au tennis.

-Les autres phrases de l'exercice n'ont pas été corrigées faute de temps.

-exercice n° proposé par E2 lors de la séance qui porte sur les marques explicites de subjectivité, les élèves doivent rédiger un texte qui exprime la subjectivité en utilisant des verbes de sentiment. Cet exercice n'a pas été corrigé faute de temps.

2.3. Métalangage et terminologie

Après avoir relu la transcription intégrale de la vidéo, voici ce que nous avons constaté à propos du métalangage et de la terminologie utilisés dans l'explication de la grammaire. Rappelons par ailleurs que l'analyse exhaustive des programmes et des notions grammaticales proposées dans les manuels scolaires du secondaire, nous a permis de mettre en évidence la théorie qui sous-tend l'enseignement de la grammaire au lycée à savoir la linguistique énonciative. Dans la section suivante nous allons voir la place réelle de cette notion didactique récemment introduite dans les programmes du secondaire, on se demande si les propositions didactiques issues de la grammaire énonciative sont réellement appliquées dans le cours de français.

2.3.1. Le métalangage utilisé pour expliquer la grammaire :

En relisant les enregistrements nous avons remarqué que les points de langue sont souvent mis en relation avec le type de texte étudié, nous avons remarqué également que seule la notion grammaticale utile pour l'objectif d'expression visé est étudiée en contexte, il s'agit de la grammaire contextualisée. Ainsi la grammaire se trouve subordonnée à des fins de communication. Les activités proposées sont insérées selon un enchaînement fonctionnel où les leçons de grammaire deviennent complémentaires de toutes les autres, ainsi seules les notions grammaticales nécessaires à l'acquisition de l'acte d'expression visé sont étudiées. La grammaire apparaît au service des compétences de compréhension et de production, en effet pour ne citer que quelques exemples les relations logiques explicites sont mises au service du texte argumentatif, en effet E1, a prononcé un discours assez long pour expliquer aux élèves l'utilité de la notions grammaticale dans ce type de texte :

« E1 : ...d'accord mais après notre travail on va insister sur la cause et la conséquence et puis je vais vous faire travailler aussi sur l'opposition pourquoi, pourquoi je ne vais pas travailler sur la condition, l'hypothèse pourquoi je ne vais pas prendre le but, Ax :(Xxx),

E1 : parce qu'on est dans le texte /-Ax : argumentatif-/ argumentatif et qui dit texte argumentatif dit /-Ax : cause-/ cause argument qui dit argument dit cause c'est clair là c'est pour cela on travaille l'expression de la cause et pour la conséquence pourquoi est ce qu'on travaille la conséquence parce que dans le texte argumentatif on a besoin d'une conclusion et qui dit cause dit conséquence elles fonctionnent ensemble toute cause inversée devient /-Ax : conséquence-/ conséquence c'est clair là c'est pour cela que nous allons travailler en deux les relations de cause et de conséquence, en un on voit les relations logiques explicites en général c'est-à-dire les rapports logiques avec l'exercice 1 et 2 c'est tout et en deux nous allons insister sur la cause conséquence... »

De son côté E2 a montré clairement l'intérêt à étudier la forme impersonnelle dans le texte explicatif, l'utilisation de ce marqueur linguistique de modalité permet en effet d'effacer la

présence et les marques de l'énonciateur et de mettre en valeur les faits, voici un extrait de l'explication de E2 :

« E2 : alors on vous dit que l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence de l'énonciateur, l'énonciateur c'est la personne, eh c'est la personne qui

A : l'auteur

E2 : oui c'est l'auteur et donc c'est la personne qui parle c'est la personne qui explique donc l'énonciateur c'est celui qui explique dans un texte explicatif, c'est l'auteur d'un texte explicatif donc on utilise les tournures impersonnelle pour effacer la présence de celui qui explique dans un texte explicatif de l'énonciateur d'accord parce que dans un texte explicatif on insiste sur les faits scientifique on n'insiste pas sur la personne qui parle »

L'emploi des marques explicites de la subjectivité est aussi justifié dans le texte d'anticipation, en effet E2 explique à ses élèves que dans un texte d'anticipation, considéré comme étant une production subjective en relation directe avec la personnalité, les sentiments et les émotions de la personne qui parle, on emploie des marques explicites de la subjectivité :

« E2 : Les marques explicites de subjectivité la subjectivité qu'est-ce que la subjectivité comment on peut définir la subjectivité la subjectivité être subjectif c'est exprimer ses idées personnelles, ses points de vue ses sentiments ses émotions ses jugements donc on parle de subjectivité si on a donc une description perso, perso

Ax : personnelle

E2 : personnelle, une description personnelle c'est une description donc subjective on donne nos idées personnelles nos sentiments on donne nos émotions nos jugements etc. d'accord rappeler vous qu'on est dans le texte d'anticipation anticipation c'est l'imagination de ce qui va se produire dans l'avenir donc c'est subjectif l'imagination c'est une description personnelle votre description de l'avenir dépend donc de votre

personnalité le texte d'anticipation est un texte subjectif c'est pourquoi on va voir les marques explicites de la subjectivité »

Nous nous apercevons à travers ces extraits que la grammaire apparaît au service des compétences de compréhension et de production. Examinons de plus près les choix qui ont été faits par nos deux enseignantes dans l'explication de la grammaire. Pour commencer voici la liste du métalangage grammatical employé dans les leçons présentés par les deux enseignantes :

Tableau : liste du métalangage employé

Concepts employés par E1	Participe passé, verbe, pluriel, article, féminin, question, questions partiales, questions totales, questions fermés, questions ouvertes, présent de l'indicatif, inversion sujet/verbe, auxiliaire, mot, thème, texte, indices de personnes, émetteur, récepteur, pronoms personnels, pronoms possessifs, relations logiques explicites, rapports logiques explicites, conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, concession, cause, conséquence, but, opposition, condition, comparaison, rapports logiques implicites, articulateurs, connecteurs, énoncé, phrase, locutions, outils grammaticaux, énoncé, énonciateur, temps, proposition, phrases interrogatives, schéma de la communication, préposition, infinitif.
Concepts employés par E2	Discours rapporté, verbe introducteur, paroles rapportées, discours direct, discours indirect, verbe, conjonction de subordination, présent de l'indicatif, passé simple, verbes du 3 ^{ème} groupe, pluriel, proposition subordonnée, pronoms personnels, temps, mode, indicateurs de temps, indicateurs de lieu, futur,

	pronoms possessifs, imparfait, situation d'énonciation, adjectif, moment de l'énonciation, simultané, situation de communication, temps de conjugaison, situation d'énonciation du narrateur, situation d'énonciation du personnage, phrase, forme impersonnelle, énonciateur, tournure impersonnelle, sujet personnel, sujet impersonnel, verbe impersonnel, 3 ^{ème} personne du singulier, forme pronominale, verbe pronominal, infinitif, préposition, complément circonstanciel de lieu, conjugaison, la subordonnée relative, pronom relatif, phrase simple, pronoms relatifs simples, pronoms relatifs composés, proposition principale, phrase complexe, antécédent, marques explicites de subjectivité, implicite, subjectif, objectif, objectivité, adverbe, verbes de sentiment, verbes d'opinion, verbes de perception, verbes de jugement.
--	---

Nous voyons à travers cette liste (qui comprend plus de 100 items utilisés lors des dix séances observées) que les deux enseignantes utilisent de manière très large une nomenclature traditionnelle, on trouve en effet le matériel métalinguistique de base comme : verbes, sujet, adjectif, adverbe, préposition, conjonction, féminin, pluriel... Le métalangage utilisé dans l'explication de la grammaire est donc essentiellement celui de la grammaire traditionnelle, les deux enseignantes sont encore très marquées par le paradigme de la grammaire traditionnelle. Elles font encore des analyses qui relèvent de la grammaire traditionnelle et continuent de se raccrocher le plus souvent dans leurs explications aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles. Ces données rejoignent les résultats obtenus par le biais des questionnaires où les participants reconnaissent faire appel aux démarches et au métalangage de la grammaire traditionnelle. Même s'il existe actuellement un certain consensus chez les didacticiens pour remettre en question la légitimité de l'enseignement grammatical traditionnel, les pratiques des enseignants en classe de langue continuent de poser la question.

Nous avons remarqué, en revanche que les deux enseignantes n'ont pas hésité à utiliser un lexique grammatical spécialisé, celui de la grammaire énonciative, les termes utilisés sont : énoncé, énonciateur, situation d'énonciation, situation de communication, indices de personnes, subjectivité, objectivité, schéma de la communication, discours rapporté..., regardons maintenant de plus près le lexique grammatical utilisé dans chaque séance :

2.3.1.1. Le discours rapporté

Les deux enseignantes semblent être à cheval sur les deux grammaires, les réponses aux questionnaires semblent confirmer ce fait, en effet, pour expliquer le discours rapporté la structure notionnelle de la leçon de E2 a été présentée en deux parties. D'abord elle a présenté aux élèves le discours rapporté en insistant brièvement sur la complexité énonciative qui le caractérise, pour ce faire elle a employé les termes de situation d'énonciation, moment d'énonciation, situation de communication, situation d'énonciation du narrateur, situation d'énonciation du personnage, cette première étape n'a duré que quelques minutes, voici l'explication de E2 :

« E2 : alors à quelle situation d'énonciation renvoient les propos directs à celle du renard ou bien à celle du narrateur oui

A : madame les propos directs renvoient à la situation d'énonciation du renard

E2 : donc les propos directs renvoient à la situation d'énonciation du renard et non à celle du narrateur c'est le renard qui parle c'est pas le narrateur qui parle alors tu mets donc deux réponse deux les propos directs renvoient à la situation d'énonciation du renard...

E2 : les verbes du passage au discours direct sont au présent de l'indicatif qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation question quatre qu'exprime le présent de l'indicatif par rapport au moment de l'énonciation... les actions rapportées au discours directs donc rapportées au présent sont simultanées c'est-à-dire que ces actions se passent au moment où l'on parle et c'est pour cela qu'on utilise le présent »

Ensuite elle a expliqué aux élèves tout au long des deux séances consacrées à la notion qu'il y a deux types de discours rapporté : le discours direct et le discours indirect et que le passage d'un type de discours à l'autre entraîne des modifications syntaxiques et morphologiques qui concerne essentiellement selon E2, les signes de ponctuation, les pronoms personnels, les pronoms possessifs, le temps et le mode du verbe ainsi que la structure syntaxique de la phrase. Les termes employés dans cette deuxième étape sont : pronoms personnels, pronoms possessifs, temps, mode, présent, imparfait, passé simple, conjonction de subordination, proposition subordonnée, indicateurs de temps et de lieu, complément circonstanciel de temps et de lieu...métalangage qui relève plutôt de la grammaire traditionnelle comme le montre le passage suivant :

« E2 : donc on remplace la conjonction de subordination que par les deux points et les guillemets les deux points qui annoncent donc le début le commencement des du discours direct et les guillemets qui encadrent le discours direct allez quoi d'autre allez les autres modifications allez

A : les pronoms personnels

E2 : oui les pronoms personnels et les possessifs aussi

A : madame les indicateurs de lieu

E2 : oui les indicateurs de lieu ou cc de lieu

A : les indicateurs de temps

E2 : les indicateurs de lieu ou cc de temps

A : le temps du verbe

E2 : le temps du verbe

A : le mode du verbe

E2 : oui le temps et le mode du verbe, »

Au niveau des exercices proposés, on a recours à la grammaire transformationnelle à travers des exercices de transformation où les élèves doivent transformer des passages du style indirect au style direct. La notion de discours rapporté traditionnellement traitée en grammaire semble relativement peu affectée par la perspective énonciative récemment introduite dans les programmes et les manuels : on insiste sur les transformations

syntaxiques et morphologiques auxquelles donne lieu le passage d'un discours à l'autre mais on ne se place pas dans la perspective des reformulations que peut opérer l'énonciateur de son discours ni de ce qu'implique pour lui l'utilisation des différents styles : on peut par exemple mettre en évidence les différentes fonctions du discours rapporté en signalant que la citation permet de donner davantage d'autorité ou bien de montrer qu'on n'adhère pas aux propos cités, en rapportant les propos d'un autre locuteur on ne se présente pas comme responsable de ce qui est cité.

2.3.1.2. La forme impersonnelle

Nous avons remarqué que la même démarche a été employée dans le traitement de la forme impersonnelle, E2 a d'abord expliqué aux élèves, en utilisant une terminologie simple, que la forme impersonnelle peut être considérée comme un marqueur linguistique de modalité, elle traduit une certaine attitude du sujet énonciateur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé, voici son explication :

« E2 : alors on vous dit que l'emploi de la forme impersonnelle dans le texte explicatif permet d'effacer la présence de l'énonciateur, l'énonciateur c'est la personne, eh c'est la personne qui

A : l'auteur

E2 : oui c'est l'auteur et donc c'est la personne qui parle c'est la personne qui explique donc l'énonciateur c'est celui qui explique dans un texte explicatif, c'est l'auteur d'un texte explicatif donc on utilise les tournures impersonnelle pour effacer la présence de celui qui explique dans un texte explicatif de l'énonciateur d'accord parce que dans un texte explicatif on insiste sur les faits scientifiques on n'insiste pas sur la personne qui parle ».

La forme impersonnelle permet donc de marquer une certaine distance entre le sujet énonciateur et son discours, cette première phase de la leçon n'a duré que quelques minutes pendant laquelle l'enseignante a utilisé les termes relevant de la linguistique

énonciative : les marques de l'énonciateur, la présence de la personne qui parle, la personne qui explique et texte explicatif.

Le reste de la séance a été consacré à l'explication de la structure syntaxique d'une phrase à la forme impersonnelle qui se construit autour des verbes impersonnels et se conjugue exclusivement à la troisième personne du singulier avec le pronom il (terminologie traditionnelle). L'enseignante a expliqué également aux élèves que la forme impersonnelle peut se combiner avec la forme pronominale et peut inclure aussi la tournure « il est + adjectif + préposition de + infinitif » (terminologie traditionnelle) :

« E2 : ...des verbes impersonnels ils se construisent toujours et exclusivement avec le pronom il donc et la forme impersonnelle peut aussi se combiner avec la forme pronominale forme impersonnelle forme pronominale dans une phrase le verbe peut être impersonnel et pronominal comme par exemple il se produit il se dégage »

Là aussi on fait appel à la grammaire transformationnelle à travers deux exercices de transformation, en effet les élèves sont invités à transformer des phrases de la forme personnelle à la forme impersonnelle. Là aussi, on insiste sur le passage d'une forme à une autre mais on ne se place pas dans la perspective des reformulations et des choix qui peuvent être opérés par l'énonciateur.

2.3.1.3. Les relations logiques explicites

Lors de la séance qui porte sur les relations logiques explicites, E1, à son tour a soulevé la fonction discursive de certaines unités linguistiques dans l'organisation générale du discours, pour ce faire elle a expliqué à ses élèves que la fonction de ces unités consiste d'une part à marquer les différentes parties du discours et d'autre part, à expliciter les liens logiques ou argumentatifs qui existent entre les énoncés. Voici son explication :

« E1 : bon alors ce qu'il faut retenir c'est que pour avoir un sens il faut qu'on utilise des connecteurs des mots qui sont porteurs sens alors on vous dit dans un énoncé les éléments porteurs de sens informations essentielles illustrations sont disposés de façon à exprimer un rapport logique... »

« E1 : parce qu'on est dans le texte /-Ax : argumentatif-/argumentatif et qui dit texte argumentatif dit /-Ax : cause-/ cause argument qui dit argument dit cause c'est clair là c'est pour cela on travaille l'expression de la cause et pour la conséquence pourquoi est ce qu'on travaille la conséquence parce que dans le texte argumentatif on a besoin d'une conclusion et qui dit cause dit conséquence elles fonctionnent ensemble toute cause inversée devient /-Ax : conséquence-/ »

E1 a utilisé plusieurs termes pour désigner cette catégorie d'unités linguistiques : connecteurs, articulateurs, outils grammaticaux, locution, mots de liaison, puis elle les a classés dans un tableau selon la catégorie grammaticale à laquelle elles appartiennent : conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe (terminologie traditionnelle).

2.3.1.4. Les marques explicites de subjectivité

La relecture de la transcription intégrale nous a permis également de constater que la même démarche a été adoptée par E2 lors de la séance portant sur les marques explicites de la subjectivité, en effet nous avons remarqué que la structure notionnelle de la leçon a été présentée en deux étapes. L'enseignante a consacré une première étape de la leçon pour faire la distinction entre un texte subjectif et un texte objectif, entre subjectivité et objectivité, pour ce faire elle a mis en évidence la fonction de modalisation de certaines unités langagières qui permettent au locuteur d'exprimer son point de vue, ses sentiments, ses émotions, ses idées, ses certitudes, ses jugements, bref, sa manière d'envisager les contenus relatés :

« E2 : une description personnelle c'est une description donc subjective on donne nos idées personnelles nos sentiments on donne nos émotions nos jugements etc. d'accord rappeler vous qu'on est dans le texte d'anticipation anticipation c'est l'imagination de ce

qui va se produire dans l'avenir donc c'est subjectif l'imagination c'est une description personnelle votre description de l'avenir dépend donc de votre personnalité le texte d'anticipation est un texte subjectif...

E2 : la description personnelle subjective elle est en rapport avec celui qui parle donc celui qui produit l'énoncé l'auteur de l'énoncé d'accord donc subjectif c'est le contraire de

Ax : objectif

E : objectif c'est le contraire donc de objectif, subjectivité objectivité ensuite on vous propose quelques marques explicites de la subjectivité on vous donne des verbes, des adjectifs des adverbes des verbes comme les verbes de sentiments comme

A : aimer

A : apprécier »

Les termes et les expressions employés dans cette première étape sont : objectivité, subjectivité, celui qui produit l'énoncé, description personnelle de la réalité, description fidèle de la réalité, énoncé, présence du locuteur. Dans une deuxième étape de la leçon, E2 a expliqué à ses élèves que ce phénomène est souvent assuré par des verbes, des adjectifs mais aussi par des adverbes et des locutions adverbiales (terminologie traditionnelle), elle a proposé enfin une longue liste de quelques marques de la subjectivité qui comprend essentiellement des verbes de sentiment, des verbes d'opinion, des verbe de perception, des verbes de jugement, mais aussi des adjectifs utilisés dans des constructions personnelles ou impersonnelles, des adverbes et des locutions adverbiales :

« E2 : alors on vous propose sembler, paraître avoir l'impression et les verbes d'opinion les verbes de jugement comme

A : estimer... »

L'enseignante a opté pour une approche taxinomique, elle a donné une liste d'indices mais peu de principes de fonctionnement, cette démarche n'aide guère les élèves à résoudre leurs difficultés à inscrire leur subjectivité dans leurs textes. Il ne s'agit pas de négliger l'analyse des marques de subjectivité indispensable à

l'enrichissement du bagage linguistique des élèves mais de procéder à une démarche didactique autorisant une sélection réfléchie de ces outils.

2.3.1.5. Compréhension de l'écrit

Nous nous sommes aperçu également que E1 a souligné dans la séance consacrée à la compréhension de l'écrit que certaines unités linguistiques ont pour particularité sémantique de faire référence à l'un des paramètres de la situation d'énonciation à savoir l'émetteur et le récepteur :

« E1 : on a bien joué c'est bon allez première question

A : les indices relatifs à Amel Bent c'est /-alors les indices relatifs à Amel Bent-/ te ton ma, mes je moi m apostrophe et j apostrophe /-très bien et les indices par rapport au journaliste de star club-/ nous ...».

Elle a expliqué aux élèves que dans un texte on peut trouver des mots qui renvoient aux personnes qui parlent, E1 a précisé que les éléments faisant partie de cette catégorie sont les unités appelées classiquement les pronoms personnels et les pronoms possessifs. Nous avons remarqué que E1a mis l'accent sur un principe développé dans le cadre des théories de l'énonciation sans pour autant employer le terme de déictiques de personnes. E1 a préféré employer la notion d'indices de personnes pour désigner cette catégorie d'unités linguistiques, le terme de déictique, sans doute considéré technique, est remplacé dans les manuels scolaires et les programmes par celui d'indices de personne ou marques personnelles.

« E1 : alors la première tâche le titre de la première tâche les indices de personne /-A : relatifs-/ aux interlocuteurs, les indices de personnes ce sont les mots qui renvoient aux interlocuteurs, aux personnes qui parlent, les indices de personnes ce sont les pronoms personnels, les possessifs, ce sont les mots qui renvoient aux personnes qui parlent, dans un texte généralement on a des indices de personne c'est-à-dire des mots qui renvoient à l'émetteur et au récepteur.»

Elle a expliqué également que l'émetteur et le récepteur sont interchangeables, car à tour de rôle, les protagonistes du dialogue (interview) sont émetteur et récepteur :

« E1 : ... donc on a je te mon mes moi ma m apostrophe et de l'autre côté c'est le nous chut, chut s'il vous plait on avait expliqué pour l'utilisation du tu et l'utilisation du je alors /-Ax : oui, non-/ l'utilisation du je c'est par rapport à quoi /-Ax: non on a pas expliqué-/ alors pourquoi regardez on a un mélange vous voyez entre le tu et te, pardon le je et le tu le je on a me, ma moi m apostrophe mon et avec le tu il y a le tu te et ton, pourquoi ce mélange ?

A : madame, madame tu c'est le journaliste qui parle avec Amel Bent

E1 : et donc Amel Bent est considérée comme étant /-le récepteur-/ le récepteur la réceptrice du message très bien et le je

A : madame c'est Amel Bent qui parle

E1 : qui parle très bien Amel Bent prend la parole obligatoirement elle utilise le je... ».

À un autre niveau de la séance E1 a mis l'accent sur les deux situations de communication qui caractérisent l'interview, la première situation de communication est orale alors que la deuxième est écrite. Celui qui rapporte l'interview doit restituer fidèlement les propos de la personne interviewée :

«E1 : pour garder les mêmes propos parce qu'il ne fait que rapporter /-A : rapporter-/ très bien, donc la réponse sept l'auteur a /-A : le journaliste-/ le journaliste pardon alors le journaliste a ...c'est montrer, rester fidèle, non, restituer, restituer fidèlement les propos d'Amel Bent»,

2.3.1.6. La subordonnée relative

Contrairement à ce que nous avons constaté en analysant les séances précédentes, nous avons remarqué que E2 a employé essentiellement une terminologie grammaticale traditionnelle dans le traitement de la subordonnée relative, en effet elle a expliqué que la subordonnée relative se rapporte à un mot de la proposition principale, elle est le

complément de ce mot appelé antécédent, E2 a expliqué aussi que la subordonnée relative est reliée à la proposition principale par un pronom relatif qui représente l'antécédent, elle est utilisée pour caractériser ou pour expliquer. Voici son explication :

*« E2 : donc le e du féminin la subordonnée relative donc la subordonnée relative est une subordonnée introduite oui subordonnée introduite par un pronom relatif, elle apporte généralement une précision sur le mot qui la précède, elle apporte j'ai dit généralement une précision, une précision sur le mot sur le mot qui la précède / elle chut elle est supprimable, oui elle est donc supprimable //le pronom relatif représente un mot de la principale c'est son / c'est son antécédent // tu prends maintenant les deux tableaux le premier tableau vous avez les pronoms relatifs simples et le deuxième tableau vous avez les pronoms relatifs, les pronoms relatifs on a les simples et les
Ax : les composés »*

Une liste des principaux pronoms relatifs, de forme simple ou composée, est proposée aux élèves. Le lexique grammatical utilisé est celui de la grammaire traditionnelle : subordonnée relative, subordonnée principale, pronom relatif, antécédent, complément. Grâce aux observations faites, on voit que E2 a utilisé dans cette séance une analyse grammaticale traditionnelle.

La lecture de la transcription intégrale des séances filmées nous a permis aussi d'évaluer la connaissance des contenus grammaticaux des deux enseignantes. On voit par exemple, qu'elles possèdent certaines notions de la grammaire énonciative, E1 utilise les termes d'indices de personnes, énonciateur, énoncé, récepteur, émetteur...E2 à son tour a employé les termes de : énonciateur, situation d'énonciation, énoncé, situation de communication...

Par contre, on constate que certaines notions de la grammaire énonciative ne sont pas maîtrisées par E2. En effet, nous avons remarqué que l'enseignante en essayant

d'expliquer que le discours rapporté désigne différentes manières d'intégration d'un discours extérieur dans un premier discours a utilisé les termes d'énonciation et d'énonciateur, mais lorsqu'une élève lui a demandé d'expliquer ces deux notions l'enseignante s'est contenté d'expliquer la situation d'énonciation comme étant la situation de communication, et l'énonciateur comme étant l'auteur d'un texte. Était-ce pour simplifier la terminologie aux élèves ? Était-ce parce que les enseignantes sont insuffisamment préparées ou simplement démunies ? La définition de l'énonciation est donc souvent rabattue sur celle de la communication, elle est généralement définie comme un acte de communication. Là on souligne un glissement opéré par rapport aux théories de l'énonciation.

Enfin nous pouvons dire que les deux enseignantes utilisent un métalangage composite, beaucoup de termes utilisés sont en effet issus de la grammaire traditionnelle, d'autres sont issus de la grammaire énonciative. Les observations en classe ont mis en lumière que les enseignantes choisies dans le cadre de cette étude font usage d'un côté d'un lexique grammatical traditionnel, de l'autre côté de la terminologie de la grammaire énonciative. Ces résultats rejoignent ceux obtenus à partir des déclarations des enseignants qui affirment utiliser dans leurs cours un mélange de grammaire traditionnelle et de grammaire énonciative. Nous pouvons dire enfin qu'en dépit de l'emploi occasionnel de termes de la grammaire énonciative ce qui est fait relève essentiellement de la grammaire traditionnelle.

Ces résultats nous obligent à nous interroger sur la formation initiale et la formation continue des enseignants de français à la suite des programmes de 2005. Si la plupart des enseignants en exercice n'ont pas reçu de formation sur les contenus proposés par la réforme scolaire, ils n'en ont pas reçu ni sur les démarches d'enseignement ni sur les raisons de ce changement majeur dans la discipline « français ». Ainsi, n'y aurait-il rien d'étonnant à ce que, presque dix ans après le lancement de la réforme scolaire, la plupart d'entre eux n'ont pas encore pris ce virage grammatical.

2.3.2. Les concepts utilisés découlent de quelle théorie ?

Malgré le recours à des moyens d'enseignement de la grammaire énonciative, on sent l'esprit de la grammaire traditionnelle chez les deux enseignantes en raison d'une part du caractère magistral de leurs interventions, et d'autre part du lexique grammatical utilisé. Rappelons que la grammaire énonciative a été introduite dans les programmes du secondaire de 1995 et que la réforme de 2001 a poursuivi dans ce sens en lui accordant une place importante. Dans les données sociologiques recueillies auprès des deux enseignantes, nous avons constaté qu'elles ont commencé à enseigner bien avant 1995 (E1 à partir de 1985, E2 à partir de 1982) elles ont à leur actif plus de 25 années d'expérience dans l'enseignement du français. Dans les années 1980, le modèle traditionnel était largement utilisé. Les deux enseignantes ont sûrement connu des réformes et des changements, mais il reste que leur formation de base relève de la grammaire traditionnelle et c'est sans doute une des raisons majeures qui expliquent pourquoi elles empruntent à la grammaire traditionnelle ses concepts et ses analyses.

Nous avons constaté également que les références aux notions développées dans le cadre des théories de l'énonciation se font de plus en plus fréquentes. Cependant les enseignantes n'organisent pas une présentation cohérente et raisonnée des outils et des notions conçus à partir de cette théorie. Les données de l'énonciation se manifestent régulièrement en vue de leur application à l'explication des textes ou des points de langue, les notions de relations logiques explicites, de discours rapporté, de forme impersonnelle et des marques explicites de la subjectivité sont mises explicitement en perspective avec la notion d'énonciation à travers une terminologie simplifiée.

Les explications et la terminologie utilisées par les enseignants intègrent de plus en plus la théorie de l'énonciation. Dans un premier temps cette théorie était destinée à compléter une conception trop systémique et formelle de la langue et à inscrire le langage dans son contexte de production, il s'agit nécessairement de souligner la subjectivité qui lui est inhérente et la place qu'y occupe le locuteur. Vulgarisée en classe de français ,

nous avons remarqué que l'énonciation ne fait généralement pas l'objet d'une définition en tant que telle, elle est employée souvent dans l'explication des textes et des points de langue, elle est réduite à une simple analyse de certaines notions grammaticales et demeure ambiguë pour les enseignants et pour les élèves incapables d'en observer et de comprendre la complexité : certaines notions issues des théories de l'énonciation (situation d'énonciation, énonciateur, modalisation...) restent abstraites et difficiles pour les élèves, elles sont vulgarisées de telle sorte qu'elles perdent leur sens. L'énonciation n'est pas conçue comme un système grammatical cohérent et articulé permettant la conversion de la langue en discours. Les enseignants doivent d'abord se familiariser et comprendre cette nouvelle approche pour pouvoir l'enseigner.

Enfin nous pouvons dire que l'analyse de l'ensemble des données nous a permis de constater que les deux enseignantes sont à cheval sur deux paradigmes, comme il a été dit aux questionnaires, elles utilisent les deux types de grammaire : la grammaire traditionnelle et la grammaire énonciative.

3. Conclusion

Tout au long de cette recherche, nous avons visé deux objectifs. En premier lieu, il s'agissait d'avoir une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. En deuxième lieu, il s'agissait d'observer si les propositions linguistiques issues la grammaire énonciative (méthodes et notions) étaient appliquées en salle de classe. Pour recueillir nos données, nous avons choisi deux outils de travail : le questionnaire écrit et les séquences d'enseignement filmées. Nous nous sommes posé un certain nombre de questions pour l'analyse des données :

- Quelles sont les grandes étapes des leçons de grammaire observées ?
- Comment sont présentés les contenus grammaticaux ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques que les deux enseignantes utilisent ?
- Quelles sont les techniques utilisées pour l'explication des contenus grammaticaux ?
- Les concepts utilisés dans l'explication de la grammaire découlent de quelle théorie ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la grammaire ?
- Quelles conclusions pouvons-nous tirer par rapport aux pratiques d'enseignement grammatical de nos sujets ?

Les résultats présentés dans cette section semblent indiquer que l'enseignement grammatical est bel et bien présent dans les classes de français. D'une part, les observations en classe ont mis en lumière que les enseignants choisis dans le cadre de cette étude font usage de techniques d'enseignement grammatical, d'exercices grammaticaux et d'une terminologie grammatical d'autre part, les réponses aux questionnaires semblent confirmer ce fait.

L'analyse de l'ensemble des données nous aidera à compléter le portrait que nous tentons de dresser des pratiques d'enseignement de la grammaire depuis la réforme du système scolaire. Voici quelques constats d'ordre linguistique et pédagogique :

1. Les manuels scolaires constituent une référence privilégiée dans la classe de langue.

2. Les contenus proposés lors des séances d'enseignement filmées sont en adéquation avec le programme.
3. Les notions grammaticales étudiées sont souvent mises en relation avec le type de texte étudié.
4. Les enseignantes utilisent une démarche explicite fondée sur l'exposé et l'explication des règles grammaticales.
5. La démarche explicite convient à des apprenants qui ont une connaissance et une compréhension de la langue dans laquelle est faite l'explication du point grammatical étudié, ce qui n'est pas le cas de la majorité de nos élèves qui ont une maîtrise insuffisante de la langue.
6. Les deux enseignantes se rejoignent quant à la démarche pédagogique, elles ont opté pour la démarche inductive.
7. Les deux enseignantes présentent le cours selon la séquence « cours magistral, exercisation, réinvestissement et évaluation ».
8. Ce type d'interventions magistrales ne respecte pas l'objectif de la grammaire inductive.
9. Les interventions portant sur la grammaire se font tantôt de façon non planifiée (rétroaction corrective), tantôt de façon planifiée (questionnement ciblé, explication, présentation et mise en évidence d'une règle).
10. Les exercices grammaticaux considérés comme des pratiques d'enseignement plus planifiées sont utilisés en grand nombre.
11. Les exercices grammaticaux utilisés sont essentiellement des exercices à trous, des exercices structurels et des exercices de reformulation.
12. La grammaire apparaît au service des compétences de compréhension et de production.
13. Les deux enseignantes utilisent de manière très large une nomenclature traditionnelle, le métalangage utilisé dans l'explication de la grammaire est essentiellement celui de la grammaire traditionnelle.

14. Les enseignantes utilisent un métalangage composite : beaucoup de termes utilisés sont issus de la grammaire traditionnelle, d'autres sont issus de la grammaire énonciative.
15. Les références aux notions développées dans le cadre des théories de l'énonciation se font de plus en plus fréquentes.
16. L'énonciation est réduite à une analyse limitée à quelques notions du langage comme le discours rapporté, la forme impersonnelle, la modalisation. Ces notions sont mises en perspective allusivement avec l'énonciation.
17. Les données de l'énonciation se manifestent ponctuellement en vue de leur application à l'explication des textes et des points de langue.
18. Abstraites et difficiles à didactiser, les notions issues des théories de l'énonciation sont vulgarisées de telle sorte qu'elles perdent leur sens, des glissements sont opérés par rapport aux théories de l'énonciation.
19. Les deux enseignantes sont à cheval sur deux paradigmes : la grammaire traditionnelle et la grammaire énonciative.
20. En dépit de l'emploi occasionnel de termes et de principes de la grammaire énonciative, ce qui est fait relève plutôt de la grammaire traditionnelle.

Les observations que nous avons menées, nous ont permis d'avoir un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire au secondaire. Les réponses aux questionnaires, présentées dans le chapitre précédent semblent confirmer ces résultats.

À travers cette étude de cas nous avons pu constater que les contenus grammaticaux étudiés figurent dans le programme officiel et sont souvent rattachés à des discours particuliers, la démarche employée pour l'enseignement de la grammaire est une démarche « explicite inductive », les étapes suivies pour la présentation d'une leçon de grammaire sont généralement : les exemples d'abord, la règle et les exercices d'application après.

C'est grâce aux observations et aux analyses conjointes des questionnaires écrits et des séquences d'enseignement filmées que nous pouvons également affirmer que les enseignants utilisent certaines notions et principes théoriques qui découlent de la grammaire énonciative mais qu'ils continuent d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles : il ressort qu'aucune des deux enseignantes observées n'inscrit son enseignement dans le courant didactique de la grammaire énonciative. Ni l'esprit, ni les outils de la grammaire énonciative ne sont convoqués en classe. En dépit de l'emploi occasionnel de termes et de principes de la grammaire énonciative, ce qui est fait relève plutôt de la grammaire traditionnelle. La théorie linguistique de l'énonciation est réduite à une simple analyse de quelques structures grammaticales du langage, ce qui n'est pas son unique objectif, comme une nouvelle théorie grammaticale venant éclipser une approche traditionnelle, l'énonciation n'est pas conçue comme un système cohérent permettant aux élèves aussi bien d'analyser et de produire des textes.

Mais il ne s'agit que de deux enseignantes, nous ne pouvons évidemment pas généraliser ces pratiques à l'ensemble des enseignants.

Toutes ces pratiques grammaticales observées témoignent d'un éclectisme révélateur des représentations grammaticales de chaque enseignant dans l'élaboration et la gestion de son cours de langue : les grammaires pédagogiques sont éclectiquement brassées et mixées. Nous constatons que les tentatives de rénovation et de modernisation des pratiques n'ont pas réussi à s'imposer dans les classes de français, mais elles ont néanmoins leurs traces et tiré la grammaire de son ornière formelle centrée essentiellement sur la langue, pour l'orienter vers la compétence de communication. Vouloir supprimer les règles grammaticales et les exercices du cours de grammaire ne semble pas raisonnable, mais la connaissance des lois grammaticales régissant le français doit obligatoirement s'accompagner d'une mise en pratique dans un cadre de communication plus élargi.

On ne saurait certes tirer des conclusions générales de cette enquête qui sont loin de représenter des situations d'enseignement/apprentissage du français, mais elle met en évidence un certain nombre d'éléments importants qu'un enseignant ou une institution confrontés à des choix méthodologiques se doivent de prendre en compte : On voit que la cause de la grammaire est loin d'être perdue à l'avance car nombreux sont les enseignants et les apprenants qui lui accordent un certain intérêt.

Enfin il nous semble que les changements effectifs ne peuvent avoir lieu que lorsque les principaux acteurs, les enseignants, le décident parce qu'ils leur semblent non seulement justifiés mais aussi possibles c'est-à-dire compatibles avec leur compétences et avec les contraintes de temps, de matériel ou autres contraintes du monde scolaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Les programmes en application au secondaire ont pour origine une grande réforme menée à la fin des années 90 visant une réorganisation totale du système scolaire algérien et une redéfinition des compétences et des programmes. Nous nous sommes proposé dans ce travail de recherche de développer une réflexion sur le traitement des contenus grammaticaux au secondaire.

Tout au long du cadre théorique, nous avons recensé les écrits relatifs aux domaines suivants : le concept d'enseignement de la grammaire, le traitement de la grammaire en classe de langue, la place de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes. Il nous a été permis de confirmer en invoquant différentes recherche, le rôle majeur de l'enseignement grammatical dans le développement d'une L2. Toutefois si la plupart des chercheurs considèrent actuellement que l'enseignement de la grammaire joue un rôle considérable dans l'apprentissage d'une L2, c'est la façon de mener cet enseignement qui est moins claire. Cet enseignement ne peut pas être réduit à la simple présentation des règles grammaticales à l'apprenant, il peut prendre plusieurs formes ayant des résultats très variés sur l'apprentissage. Si l'enseignement grammatical sous une forme ou sous une autre a maintenant la cote en didactique des langues, il semble qu'il faille s'interroger non seulement sur les modalités d'enseignement mais aussi sur la préparation et la formation des enseignants en vue d'appliquer ces différentes modalités.

Nous avons abordé dans le cadre institutionnel les objectifs et les finalités de l'enseignement du français au secondaire, nous nous sommes intéressée aux choix théoriques ce qui nous a permis de mettre l'accent sur les soubassements théoriques de l'enseignement de la grammaire, en effet nous avons constaté que les programmes analysés visent des objectifs qui vont au-delà d'une simple classification typologique des textes et accorde une importance considérable à la linguistique de l'énonciation, les

contenus proposés et leur progression sur l'année sont établis sur la base de la prise en compte des différents types d'ancrage énonciatif (énonciation de discours orale, énonciation actuelle, énonciation de discours écrite, énonciation du récit, énonciation non actuelle, énonciation de discours théorique et scientifique). Les données et les outils issus de la grammaire énonciative se manifestent ponctuellement dans les manuels scolaires en vue de leur application à l'explication des textes et des notions grammaticales. Au cours des trois années du secondaire, les élèves sont confrontés à des termes qui s'inscrivent dans la nouvelle option théorique, ils sont mis au contact d'une terminologie emprunté à la linguistique de l'énonciation.

Cet objet didactique a été introduit récemment avec la réforme scolaire dans les programmes et les manuels scolaires du lycée, domaine de recherche peu stabilisé et couvrant en ensemble très vaste et hétérogène de faits et de préoccupations dans le champ de la linguistique, l'énonciation d'un point de vue théorique, ne se laisse pas facilement appréhender. Elle constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposée une linguistique de la langue. L'analyse des manuels scolaires nous a permis de constater à quel point il est difficile de proposer une vision globale et cohérente de l'énonciation.

Pour un traitement plus cohérent de l'énonciation nous avons proposé la notion de « prise en charge énonciative » qui paraît particulièrement intéressante pour aider l'élève aussi bien à analyser des textes qu'à produire des textes dans lesquels il lui faudra défendre son point de vue personnel en l'appuyant sur des assertions prêtées à d'autres, « prendre en charge » se présente alors soit à travers l'énonciation d'une assertion, soit à travers l'accord que l'on manifeste avec l'énoncé proféré ou écrit par un autre, inversement, on peut refuser de « prendre en charge » un énoncé, soit en manifestant son refus de prendre position soit en adoptant une position de neutralité.

Dans cette perspective, et en considérant la réforme récente du système éducatif basée sur une formation par compétences et l'intégration des principes de la grammaire énonciative dans l'enseignement de la langue, il nous est apparu essentiel comme point d'appui à notre recherche de connaître les pratiques d'enseignement grammatical adoptées par les enseignants de français langue étrangère au secondaire. Tout au long de notre étude nous avons visé deux objectifs : en premier lieu, il s'agissait d'avoir une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire, en deuxième lieu il s'agissait d'observer si les propositions didactiques issues de la grammaire énonciative étaient appliquées en classe de langue.

Cependant nous avons constaté une certaine hétérogénéité dans les réponses des enseignants, nous pensons que le caractère hétérogène dans les réponses est peut-être dû au niveau des apprenants ou à la formation initiale des enseignants. Cette hétérogénéité se trouve surtout au niveau des questions ouvertes où les enseignants devaient exprimer leurs opinions. Nous avons remarqué également que certains enseignants n'ont pas répondu aux questions posées, malgré le temps qu'on leur a accordé, certaines réponses évasives ont été données, en lisant ces réponses nous avons senti que les enseignants n'ont pas compris les questions ou qu'ils ont répondu sans réfléchir.

En dépit de ces remarques, les données recueillies montrent que les enseignants essaient de proposer diverses démarches alors que les outils dont ils font usage sont encore marqués par la grammaire traditionnelle. Les résultats obtenus à partir de l'analyse des questionnaires orientent vers une grande variabilité dans les pratiques d'enseignement de la grammaire : les enseignants conservent une conception partagée c'est-à-dire mi-traditionnelle mi-contemporaine. Ce qui se dégage ce sont des démarches grammaticales personnelles qui reflètent l'omniprésence de cette composante linguistique dans la classe de langue : les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de la linguistique moderne.

Nous avons procédé par la suite à l'analyse des résultats des observations de classes ce qui nous a permis d'apporter un éclairage aux données obtenues par le biais des questionnaires. Nous avons mené une étude de cas comportant une phase descriptive et une phase interprétative : le premier niveau de l'analyse se limitait à la description des séances observées, le deuxième avait pour but de les interpréter en examinant les facteurs qui les motivent. Autrement dit, nous nous sommes intéressée non seulement au comment du phénomène mais aussi au pourquoi en cherchant des liens possibles avec s'autres données recueillies.

Nous avons ciblé deux contextes d'enseignement pour mener des observations sur le terrain : les deux enseignantes œuvraient l'une au lycée El Houria l'autre au lycée Kateb Yacine. Nous aurions souhaité observer plusieurs enseignantes mais il ne nous a pas été possible d'accéder à ces classes pour plusieurs raisons : refus et réticence des enseignants ou impossibilité de mener des observations selon l'échéancier prévu, l'autorisation obtenue nous autorisait de faire des observations durant une période bien déterminée.

Les observations de classe nous ont permis d'avoir un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire au secondaire. Les réponses aux questionnaires semblent confirmer ces résultats. À travers cette étude de cas nous avons pu constater que les contenus grammaticaux étudiés sont souvent rattachés à des discours particuliers la grammaire est notionnelle fonctionnelle. La démarche employée est de type « explicite inductif », les étapes suivies pour la présentation d'une leçon de grammaire sont généralement : les exemples d'abord, la règle et les exercices d'application après.

Nous avons constaté que les deux enseignantes utilisent de manière très large une nomenclature traditionnelle, on trouve le matériel métalinguistique de base (verbe, sujet, adjectif, adverbe, préposition...). Le métalangage utilisé dans l'explication de la

grammaire est donc essentiellement celui de la grammaire traditionnelle, les deux enseignantes sont encore très marquées par le paradigme de la grammaire traditionnelle, elles font encore des analyses qui relèvent de la grammaire traditionnelle et continuent à se raccrocher le plus souvent dans leurs explications aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles. Ces données rejoignent les résultats obtenus par le biais des questionnaires où les participants reconnaissent faire appel aux démarches et au métalangage de la grammaire traditionnelle.

Nous avons remarqué, que les enseignantes utilisent certaines notions et principes théoriques qui découlent de la grammaire énonciative (énoncé, énonciateur, énonciation, situation de communication, indices de personnes...) mais elles continuent d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles : il ressort qu'aucune des deux enseignantes observées n'inscrit son enseignement dans le courant didactique de la grammaire énonciative. Ni l'esprit, ni les outils de la grammaire énonciative ne sont convoqués en classe. En dépit de l'emploi occasionnel de termes et de principes de la grammaire énonciative, ce qui est fait relève plutôt de la grammaire traditionnelle. La théorie de l'énonciation est réduite à une analyse ponctuelle de quelques structures formelles du langage, ce qui n'est pas son unique préoccupation, comme une nouvelle grammaire.

Toutes ces pratiques grammaticales observées témoignent d'un éclectisme révélateur des représentations grammaticales de chaque enseignant dans la gestion de son cours de langue. Nous constatons que les tentatives de rénovation n'ont pas réussi à s'imposer dans les classes, mais elles ont néanmoins leurs traces.

On ne saurait certes tirer des conclusions générales de cette enquête qui sont loin de représenter toutes les situations d'enseignement/apprentissage du français, mais elle met en évidence un certain nombre d'éléments importants.

Ce travail est en quelque sorte préliminaire cherchant à souligner les problèmes inhérents à l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français langue étrangère, puis à susciter une réflexion approfondie sur les rapports entre grammaire théorique et grammaire pédagogique, entre pratiques prescrites et pratiques effectives dans le cadre d'un débat théorique avec un objectif didactique.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- 1) Anscombe, J.-C., Ducrot, O. (1975) : L'argumentation dans la langue, juin.
- 2) Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M., (1986) ; La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française, Flammarion.
- 3) Austin, J.-L. (1970) : Quand dire c'est faire, Paris, Seuil.
- 4) Bally, CH. (1932) : Linguistique générale et linguistique *française*, Francke.
- 5) Bally, CH. (1942) : Syntaxe de la modalité explicite, Cahiers de Ferdinand de Saussure.
- 6) Baylon, CH., Mignot, X. (1994) : La Communication, F. Nathan, Paris.
- 7) Baylon, CH., Fabre, P., Mignot, X. (2001) : Initiation à la linguistique. Cours et applications corrigées, Nathan, Paris.
- 8) Benveniste, E. (1995) [1966]: Problèmes de linguistique générale I, Cérès éd.
- 9) Benveniste, E. (1995) [1974]: Problèmes de linguistique générale II, Cérès éd.
- 10) Besse, H., (1995) : Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier, Paris.
- 11) Besse, H., Porquier, R. (1984) : Grammaire et didactique des langues, Hatier, Paris.
- 12) Blanche-Benveniste, C, Jeanjean, C (1987) : Le français parlé. Transcription et édition. Paris : Didier Érudition.
- 13) Blanche-Benveniste, C., Rouget, C., Sabio, F., (Éds.) (2002) : Choix de textes de français parlé. 36 extraits. Paris, Honoré Champion.
- 14) Bronckart, J.P. (1977) : Théories du langage, Bruxelles, Mardaga.
- 15) Brunot, F. (1936) : La pensée et la langue, Masson, Paris
- 16) Caron, J., (1989) : Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage, PUF, Paris.
- 17) Cervoni, J. (1987) : L'énonciation, PUF, Paris.
- 18) Cerevoni, J. (1987) : L'énonciation, linguistique nouvelle, PUF, Paris.
- 19) Charaudeau, P. (1992) : Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette.

- 20) Chartrand, S.,-G. Aubin D., Blain, R. et Simard C. (1999) : Grammaire pédagogique du français aujourd'hui, Boucherville : GRAFICOR.
- 21) Chomsky, N. (1957): Syntactic structures. The hague : Mouton
- 22) Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax, Cambridge, MA : MIT Press.
- 23) Conseil de l'Europe (2001) : "Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues", Paris, Les Éditions Didier.
- 24) Culioli, A. (1999) : Pour une linguistique de l'énonciation, tome 2, Ophrys, Paris.
- 25) Culioli, A. (1999) : Pour une linguistique de l'énonciation, tome 3, Ophrys, Paris.
- 26) Courtillon, J. (2003) : Élaborer un cours de FLE, Hachette, Paris.
- 27) Cuq, J.P. (1996) : Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Les Éditions Didier, Paris.
- 28) Cuq, J.P. (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.
- 29) Cuq, J.-P., et L. Gruca. (2002) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 30) Damourette, J., Pinchon, E. (1940) : Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française, Paris, Éditions d'Artrey.
- 31) Defays, J.-M. 2003. Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage. Sprimont (Belg.): Mardaga.
- 32) Deslauriers, J.P. (1991) : Recherche qualitative : guide pratique. Montréal, Mc Graw-hill Éditeurs.
- 33) Desmons, F. (2008) : enseigner le FLE (français langue étrangère) : pratiques de classe, Belin, Paris.
- 34) Dubois, J., Giacomo, M., Guespin. L., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1991). Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse.
- 35) Ducrot, O. (1972) : Dire et ne pas dire, Herman, Paris.
- 36) Ducrot, O. (1984) : Le Dire et le Dit, éditions de Minuit, Paris.

- 37) Ducrot, O., Shaeffer J.-M., (1995) : Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil.
- 38) Eisnhardt, R.M. (1989): Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- 39) Ellis R. (1985): Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 40) Ellis R. (1990): Instructed second language acquisition. Oxford Blackwell.
- 41) Ellis R. (1994): the study of second language acquisition. New York: Oxford University Press.
- 42) Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51 Supplements*.
- 43) Eluerd, R., (1985) : La pragmatique linguistique, Nathan, Paris.
- 44) Fisher, S., (1999) : Énonciation. Manières et territoires, Éditions Ophrys.
- 45) Fuchs, C., Le Goffic P. (1985) : Initiation aux problèmes linguistiques contemporains, Hachette Université, Paris.
- 46) Galisson, R. (1976) : D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Hachette, Paris.
- 47) Galisson, R., Coste, D. (1976) : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.
- 48) Germain, C., Séguin, H. (1998) : Le point sur la grammaire, Paris, Éditions Clé International.
- 49) Guentchéva, Z. (1996) : L'énonciation médiatisée, Louvain et Paris, Peeters.
- 50) Grevisse, M. (1964) : Le bon usage, Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, Hatier Paris.
- 51) Halliday, M.A.K. (1973): *Exploring the functions of language*. London: Edward Arnold.
- 52) Halliday M., & Hasan, R., (1976): Cohesion in English, London, Longman.

- 53) Hulstijn, J. (1995): Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 359-386). Honolulu : University of Hawai'i Press.
- 54) Jakobson, R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, éd. de Minuit, Paris.
- 55) Jakobson, R. (1973) : *Questions de poétique*, Seuil, Paris.
- 56) Johnson, K., Johnson, H. (1998): *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford : Blackwell.
- 57) Joly, A. (1987) : *La psychomécanique et les théories d'énonciation*.
- 58) Kerbrat Orecchioni, C. (1988) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- 59) Kerbrat Orecchioni, C. (1990-1994) : *Les interactions verbales*, tomes 1-3, Armand Colin, Paris.
- 60) Lamailoux, P., Arnaud, M.H., Jeannard, R., (2004) : *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- 61) Le Goffic, P. (1994) : *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- 62) Le Querler, N. (1996) : *Typologies de modalités*, Presse Universitaires de Caen, Caen.
- 63) Larsen-Freeman D., Long M. (1991): *An introduction to second language acquisition Research*. London. Longman.
- 64) Lessars-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990) : *Recherche qualitatives : fondements et pratiques*. Montréal, Éditions Agence d'Arc.
- 65) Lévy, M. (2000) : *Grammaire du français. Approche énonciative*, Ophrys, Paris.
- 66) Lightbown, P., Spada, N., Nicolas, H., (2001): *Recasts as feedback to language learners*. *Language learning*.
- 67) Lyons, J. (1968): *introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 68) Lyons, J. (1970): Linguistique générale : introduction à la linguistique théorique, Paris, Larousse.
- 69) Maingueneau, D. (1976) : Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris, Hachette.
- 70) Maingueneau, D. (1981) : Approche de l'énonciation en linguistique française, Paris, Hachette.
- 71) Maingueneau, D. (1993) : Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société, Paris, Dunod.
- 72) Maingueneau, D. (1996) : Aborder la linguistique, Seuil, Paris.
- 73) Maingueneau, D. (2002) : Article Énonciation, Dictionnaire d'analyse du discours, P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), Paris, Seuil.
- 74) Marchand, (1971) : Le français tel qu'on l'enseigne, Larousse, Paris.
- 75) Meillet, A. (1975) : Linguistique historique et générale, Champion, Paris.
- 76) Moirand, S. (1987) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris.
- 77) Mucchielli, A. (1996) : Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- 78) Perret, M., (1994) : L'énonciation en grammaire de texte, Paris : Nathan Université.
- 79) Paveau, M.-A., Sarfati, G.-E., (2003) : Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique, Paris, Armand Colin.
- 80) Peytard, G., Genouvrier, É., (1970) : Linguistique et enseignement du français, Larousse, Paris.
- 81) Pottier, B. (1974) : Linguistique générale, théories et description.
- 82) Puren, C. (1994) : La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris : Didier-Credif.
- 83) Riegel, M. et al. (1994) : Grammaire méthodique du français, PUF, Paris.

- 84) Roegiers, X. (2006) : L'approche par compétences dans l'école algérienne, UNESCO, ONPS, Alger.
- 85) Roulet, E. (1972) : Théories grammaticales, description et enseignement des langues, Nathan, Paris.
- 86) Roulet, E. (1977) : Un niveau Seuil, présentation et guide d'emploi, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- 87) Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. (2001) : Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours, Peter Langed, Bern.
- 88) Roy, S.N. (2009) : L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd). Recherche sociale de la problématique à la collecte des données. Québec : Presses de l'université du Québec.
- 89) Saussure, F., (1994) : Cours de linguistique générale, ENAG Éditions.
- 90) Seguin, (1989) : L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique, UNESCO, Division de l'éducation, Paris.
- 91) Stem, H.H., (1996): Fundamental concepts of language teaching, Oxford, University Press.
- 92) Vigner, G. (1984) : L'exercice en classe de français, Hachette, F.
- 93) Vigner, G. (2001) : Enseigner le français comme langue seconde, CLE international, Paris.
- 94) Vigner, G. (2004) : La grammaire en FLE, Hachette, Paris.
- 95) Vigner, G. (2009) : Le français langue seconde, Hachette, Paris.
- 96) Wagner, R.-L., Pinchon, J. (1962) : Grammaire du français classique et contemporain, Paris, Hachette.
- 97) Weinrich, H. (1973) : Le temps, Seuil, Paris.

Articles :

- 1) Andrews, S. (1999): " "Ail These like Little Name Things": A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology". Language Awareness, vol. 8, no 3-4.

- 2) Authier-Revuz, J. (1992) : "Repères dans le champ du discours rapporté", in l'information grammaticale, n°55.
- 3) Authier-Revuz, J. (1993) : "Repères dans le champ du discours rapporté", in l'information grammaticale, n°56.
- 4) Bastuji, J. (1977) : "Pourquoi des exercices de grammaire ?", Langue française, n°33, février.
- 5) Benveniste, E. (1970) : "L'appareil formel de l'énonciation", in Langages, n°17, p.13-17.
- 6) Benveniste, E. (1974) : "Les relations de temps dans le verbe français", in « Problèmes de linguistique générale », I, 237-250, Gallimard, Paris.
- 7) Benveniste, E. (1974) : "De la subjectivité dans le langage", in Problèmes de linguistique générale, I, 258-266, Gallimard, Paris.
- 8) Bérard, E. (2009) : "Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la Réalité et Dimension Didactique". FIPF Le Français Dans le Monde, (coordonné par Rosen, E.), Paris, CLÉ International.
- 9) Bertrand, D. (1999) : "Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège", in Le Français aujourd'hui, 128.
- 10) Besse, H. (1976) : "Propositions pour une didactique de la grammaire". Revue de phonétique appliquée.
- 11) Besse, H. (1980) : "Enseigner la compétence de communication", in le FDM, n°153, mai, juin.
- 12) Besse, H. (1986) : "Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques", dans les langues modernes, LXXX, 2.
- 13) Blanche-Benveniste, C. (2000) : "transcription de l'oral et morphologie" Romania Una et Diversa, Philologische Studien für theodor Berchem, pp. 61-74.

- 14) Boch, F. et Grossmann, F., (2009) : "Polyphonie linguistique : modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français", *SCRIPTA Belo Horizonte*, V. 13, n°24, 1^e sem.
- 15) Boutet, J. (1999) : "Pour une activité réflexive sur la langue", *Le Français aujourd'hui*, 128.
- 16) Borg, S. (1999): "Teachers' theories in grammar teaching". *ELT Journal*
- 17) Canale M. & Swain M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics* 1(1): 8-24.
- 18) Celce-Murcia, M. (1991): "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching". *TESOL Quarterly*.
- 19) Chartrand, S.-G. (1995) : "Pour un nouvel enseignement de la grammaire". Collectif sous la direction de S.-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 417 pages.
- 20) Chartrand, S.-G. (2011) : "Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec. Quels effets sur les pratiques ?", *Le français aujourd'hui*, n°173, p.45-54.
- 21) Cherrad, Y. (1998) : "L'acquisition des langues et les universaux d'apprentissage", in *Expression*, ILVE, n°5, janvier, Constantine.
- 22) Combettes, B. (2006) : "La grammaire : unicité ou multiplicité", *Les journées de L'ONL, Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, p.42-43.
- 23) Culioli, A. (1967) : "La communication verbale", in *Encyclopédie des sciences de l'homme*, tome 4.
- 24) Culioli, A., Fuchs, C., Pecheux, M. (1970) : "Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage "– *Document de linguistique quantitative*, n°.7.
- 25) Culioli, A. (1973) : "Sur quelques contradictions en linguistique", in *Communications*, n°20.
- 26) Culioli, A. (1973) : "La formalisation en linguistique", in *Les Cahiers pour l'Analyse*, n°.9, 1968, Le Seuil, p.106-117.

- 27) Culioli, A. (1973) : "Sur quelques contradictions en linguistique", in Communications, n°. 20, p. 83-91.
- 28) Culioli, A. (1974) : "A propos des énoncés exclamatifs", in Langue Française, n°. 22, p. 6 -15.
- 29) Cuq, J.-P. (2002) : "Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux", revue de didactologie des langues- cultures 1, N°125, p.83-95
- 30) Defays, J.M., (2010) : "Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères. Redéfinitions, restructurations, réorientations". Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles, PIE.
- 31) Dendale, P., Coltier, D. (2005) : "La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique : Dialogisme et polyphonie". Approches linguistiques, Bruxelles, De Boeck/ Duculot.
- 32) Dessus, P., (2007) : "Systèmes d'observation de classe et prise en compte de la complexité des évènements scolaires", Carrefours de l'éducation, n° 23, p. 103-117.
- 33) Dubois, J., (1969) : "Énoncé et énonciation", in Langages, n° 13.
- 34) Ducrot, O. (1979) : "Les lois du discours", in Langue française, n° 42, p. 21-33.
- 35) Elalouf, M., L. (1998) : "L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat", Les carnets de Cediscor, n°5.
- 36) Elalouf, M., L., Kerinec, M. (1999) : "Un groupement de textes sur la modalisation au lycée", Le Français aujourd'hui, 128.
- 37) Ellis, R. (2002): "Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition". Studies in Second Language Acquisition, vol. 9, p. 1-20.
- 38) Ellis, R. (2005): "Instructed Language Learning and Task-Based Teaching". In Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, sous la dir. de E. Hinkel, p. 713-728. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.

- 39) Farhani, F.-F., (2006) : Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme, Cairn.INFO.
- 40) Fuchs, C. (1972) : "Théories de l'énonciation et problèmes de prédication", in Les langues modernes.
- 41) Grotjahn, R. (1987). "On the methodological basis of introspective methods". In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 54-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- 42) Hanachi, D. (2002) : "L'enseignement de la syntaxe à l'école fondamentale et au cycle secondaire : difficulté à cerner la notion d'adverbe", in Les cahiers du SLAAD, n°1, décembre.
- 43) Harris, Z.S., (1969) : "Analyse du discours", *Langages*, n°13, Mars 1969, Paris, Didier-Larousse.
- 44) Jean, G. (2005) : "Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux", *La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, p. 519-542.
- 45) Joly, A. (1973) : "Sur le système de la personne", *Revue des langues romanes*, tome LXXX, (Montpellier III).
- 46) Joly, A. (1974) : "Personne et temps dans le récit romanesque", *Recherches anglaises et américaines*, n°7, (Strasbourg).
- 47) Larsen-Freeman D. (1999): "Grammar teaching" (Foreign language). In B. Spolsky, *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp.612-618). New York, Elsevier.
- 48) Lightbown, P., N. Spada. (1990): "Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning". *Studies on Second Language Acquisition*. vol. 12, p. 429-448.
- 49) Lightbown, P.N., R. H. Halter, J. L. White et M. Horst. (2002): «Comprehensionbased Learning: The Limits of 00 it yourself». *Revue canadienne des langues vivantes*. vol. 58, no 3, mars 2002, p. 427-464.

- 50) Long, M. (1983): "Native speaker / no native speaker conversation in the second language classroom". In M. A. Clark & J. Handscombe (Eds.) on TESOL 82. Perspectives on language learning (pp. 207-225). Washington, DC : TESOL
- 51) Mace, G., et Pétry, F. (2000) : "Guide d'élaboration d'un projet de recherche". Québec : Presses de l'Université Laval. Bruxelles : De Boeck Université.
- 52) Maingueneau, D. (1999) : "Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège", *Le Français aujourd'hui*, n°128
- 53) Mosès, S., « Émile Benveniste et la linguistique du dialogue », *Revue de métaphysique et de morale* 2001/4 (n° 32), p. 509-525. DOI 10.3917/rmm.014.0509.
- 54) Nassaji, H., et M. Swain. (2000): "A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback : The Effect of Random versus Negotiated Help on the Learning of English Articles". *Language Awareness*, vol. 9, p. 34-51.
- 55) Nassaji, H., S. Fotos. (2004) "Current Developments in Research on the Teaching of Grammar". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 126-145.
- 56) Norris, J. M. L. Ortega. (2001): «Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review». In *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, sous la dir. de R. Ellis, p. 157-213. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- 57) Paveau, M., A. (1999) : "Usage et mésusage des théories énonciatives", *Le Français aujourd'hui*, 128.
- 58) Porquier, R. (1977) : "L'analyse d'erreurs et perspectives", in *Etude de linguistique appliquée*, n°25.
- 59) Puech, C. (1999) : "L'énonciation et les instructions officielles" : remarque sur une réception, *Le Français aujourd'hui*, 128.
- 60) Puren, C. (1997) : "Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? ", *les langues modernes*, n°2, mai-juin-juillet 1997.
- 61) Puren C., Bertocchini P., Constanzo E., (1998) : "*Se former en didactique des langues*", Paris, Ellipses.

- 62) Simard, D., (2001) : "Observation des techniques de mise en évidence de l'input utilisées par les enseignants d'anglais L2 du primaire". Université du Québec à Trois-Rivières.
- 63) Suzuki, É., (2001) : "La grammaire dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au Japon", *Revue de Didactologie des langues-cultures*, n°122, p. 143-151.
- 64) Todorov, T. (1970) : "Problèmes de l'énonciation", in *Langage*, n° 17.
- 65) Trévisse A. (1993) : "Acquisition/ apprentissage/ enseignement d'une L2 : modes d'observation, modes d'intervention". *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 38-50.
- 66) Variel, H. (1979) : "Le problème de la personne", *l'information grammaticale*, n°2.
- 67) Vassent, A. (1981) : "Ambiguïtés et mésaventures d'une théorie linguistique : les relations de temps dans le verbe français d'E Benveniste", in *l'information grammaticale* n°9, mars.
- 68) Vigner, G. (1982) : "L'exercice en français langue étrangère ", *Etudes de linguistique appliquée* n°48, oct-déc.
- 69) Vion, R., (2006) : "Reprise et modes d'implication énonciative", *La linguistique*, n°42, p. 11-28.
- 70) Yin, R.K. (1984). "Case study research: Design and methods". London: Sage Publications.

Thèses et mémoires :

- 1) Cherrad, Y. (1990) : *Contacts des langues et enseignement du français en Algérie*, thèse de doctorat d'état, ILVE, Université de Constantine.
- 2) Florès, L. (2006) : *L'enseignement de grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants : explications et représentations des enseignants*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en linguistique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctoir (Ph.D.)

- 3) Hanachi, D. (1993) : L'adverbe dans les manuels scolaires : analyse syntaxique et didactique, mémoire de magistère, ILVE, Université de Constantine.
- 4) Hanachi, D. (2005) : Du complément circonstanciel au circonstant : analyse syntaxique, sémantique et didactique. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Montpellier III- PAUL VALÉRY.
- 5) Tambourgi, S. (2008) : L'enseignement de la grammaire dans une classe de français au premier cycle du secondaire. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme en didactique du français pour l'obtention du grade de maître es arts (M.A.)
- 6) Temim, D. (1993) : Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère par les élèves de l'école fondamentale et du lycée, Thèse de doctorat d'état, nouveau régime, Toulouse.

Sitographie :

- 1) site web de la présidence de la république : www.el-mouradia.dz
- 2) Boch, F. et Grossmann, F. "L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième", Lidil, 35/2007, [en ligne], mis en ligne le 1 décembre 2008. URL : <http://lidil.revues.org>.

Revues en ligne :

- 1) AILE (acquisition et interaction en langues étrangères) <http://aile.revues.org>
- 2) CAIRN : 201 revues de sciences humaines et sociales, <http://www.cairn.info/accueil.php>
- 3) LIDIL (revue de linguistique et didactique des langues, Grenoble 3) <http://w3.u-pratiques-cresef.com>
- 4) Recherches (revue de pédagogie et de didactique du français) <http://www.recherches.lautre.net/>
- 5) THEODILE (site de l'équipe théories/ didactique de la culture/écriture de Lille 3) <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/>
- 6) <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/corpus/index.html>.

- 7) VALIBEL, Centre de recherche sur les Variétés linguistiques du français en Belgique voir le site suivant : <http://valibel.fltr.ucl.ac.be>, corpus oraux et conventions de transcription.
- 8) <http://id.erudit.org/iderudit/4458ac>
- 9) <http://id.erudit.org/iderudit/500389ar>
- 10) <http://id.erudit.org/iderudit/56639ac>
- 11) <http://www.sudoc.abes.fr/>
- 12) <http://www.revues.org/>
- 13) AIRDEF (l'association internationale pour la recherche en didactique du français)
<http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/index.html>
- 14) CREN (centre de recherche en éducation, Nantes) <http://www.cren-nantes.net/>

Index des notions

- Approche communicative : 10-60-62-63-66-68-76-106-111-117-130-141-143-193.
- Déictiques : 56-71-72-89-90-92-96-97-98-99-100-134-159-282.
- Discours rapporté : 137-153-155-167-171-172-178-180-181-183-232-234-235-239-241-251-253- 274-276-277-278-284-286-290-306-307.
- Enonciation : 10-12-58-66-68-69-70-71-72-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100-102-104-106-108-109-113-117-125-126-127-128-129-130-137-140-141-142-143-145-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-169-170-171-173-174-175-176-180-181-183-201-241-274-275-276-282-284-285-286-287-291-295-298-303-305-307-309-311.
- Exercices grammaticaux : 13-16-34-51-63-109-112-115-226-229-231-262-263-269-288-289-310.
- Grammaire explicite : 54-55-56-249-250.
- Grammaire implicite : 54-55-56-62-235.
- Grammaire pédagogique : 12-17-106-118-299-302.
- Grammaire notionnelle fonctionnelle : 74-153-183.
- Modalité : 88-100-101-102-103-104-105-145-146-171-172-173-179-272-301.
- Modalisation : 72-93-102-142-145-153-155-159-161-167-173-175-176-177-178-179-181-280-287-290-307-309.
- Objectivité : 91-137-142-149-151-153-155-167-168-169-170-174-178-179-248-260-275-276-280-281.
- Subjectivité : 58-72-81-83-86-89-90-91-137-149-151-153-155-159-167-169-174-176-177-178-180-183-232-234-235-247-248-249-261-271-273-275-276-280-281-286-304-307.
- Réforme scolaire : 13-14-19-22-23-25-65-78-109-112-208-285-295.

Index des auteurs

- Andrews : 50-306.
- Anscombe : 84-301.
- Arrivé : 36-37-38-80-96-101-225-301.
- Authier-Rvuz : 182-306.
- Bally : 79-100-101-173-301.
- Bastuji : 52-306.
- Baylon : 93-95-96-301.
- Benveniste : 3-79-80-81-82-84-85-86-87-88-89-90-92-94-97-98-154-227-301-307-312.
- Besse : 8-37-38-39-40-51-53-54-55-56-63-106-225-250-262-263-301-307.
- Blanche-Benveniste : 227-301-307.
- Boch : 171-176-179-182-307-313.
- Borg : 42-307.
- Brunot : 102-301.
- Canale : 42-307.
- Celca Murcia : 42-308.
- Cervoni : 83-100-105-301.
- Charaudeau : 36-301-305.
- Chartrand : 251-302-308.
- Chomsky : 38-39-42-302.
- Combettes : 35-308.
- Coste : 36-55-56-57-303.
- Culioli : 59-102-302-308.
- Cuq : 9-36-40-45-46-47-48-49-51-52-53-80-225-230-302-308.
- Deslauriers : 216-302.
- Dubois : 36-37-38-42-80-84-88-96-101-302-309.
- Ducrot : 84-301.
- Dufays : 36-47-302-309.
- Eisenhardt : 218.

- Elalouf : 175-176-309.
- Ellis : 47-49-50-195-303-309-311.
- Eluerd : :94-303.
- Fabre : 93-301.
- Fotos : 48-195-311.
- Fuchs : 59-93-95-303-308-309.
- Gadet : 36-37-38-80-96-101-225-301.
- Galmiche : 36-37-38-80-96-101-225-301.
- Galisson : 36-55-56-57-303.
- Germain : 36-41-42-43-44-46-60-61-62-303.
- Grosman : 171-176-179-182-307-313.
- Grotjahn : 219-309.
- Gruca : 48-49-302.
- Guentcheva : 182.
- Halliday : 59-305-306.
- Huljstin : 43-303.
- Jeanjean : 227-301.
- Johnson: 37-38-304.
- Kerbrat- Orecchioni : 3-82-83-84-90-91-92-95-99-156-177-304.
- Kerinec : 175-176-309.
- Lamailloux : 225-304.
- Larsen-freeman: 43-44-304-310.
- Le Goffic : 93-95-303-304.
- Le Querler : 103-304.
- Lessard-Hébert : 217-304.
- Lightbown : 46-304-310.
- Lyons: 35-304.
- Mace : 218-310.
- Maingueneau : 94-95-96-97-98-100-104-304-305-310.

- Mignot : 93-95-96-301.
- Mucchielli : 217-218-305.
- Nassaji : 46-48-195-310-311.
- Norris : 47-311.
- Ortega : 47-311.
- Pétry : 218-310.
- Porquier : 8-39-40-51-53-54-55-56-106-225-250-262-263-301-311.
- Puren : 54-63-64-305-311.
- Riegel : 93-99-101-104-305.
- Roegies : 24-25-305.
- Roy : 217-306.
- Saussure : 83-301-306.
- Seguin : 36-41-42-43-44-46-60-61-62-303-306.
- Simard : 225-302-311.
- Spasa : 46-304-310.
- Stem : 43-306.
- Swain : 42-46-307.
- Trévisé : 43-311.
- Vigner : 51-64-306-312.
- Yin : 217-218-312.

Résumé

Les programmes en application au secondaire ont pour origine une réforme menée à la fin des années 90 visant une réorganisation totale du système scolaire. Nous nous sommes proposé de développer une réflexion sur le traitement des contenus grammaticaux au secondaire. Nous avons recensé les écrits relatifs aux domaines suivants : le concept d'enseignement de la grammaire, le traitement de la grammaire en classe de langue, la place de l'enseignement de la grammaire dans quelques méthodes marquantes. Il nous a été permis de confirmer en invoquant plusieurs études le rôle majeur de l'enseignement grammatical dans le développement d'une L2.

Nous avons abordé dans le cadre institutionnel les objectifs de l'enseignement du français au secondaire, nous avons constaté que les programmes visent des objectifs qui vont au-delà de la classification typologique des textes et accorde une importance considérable à la linguistique de l'énonciation. Les données de la grammaire énonciative se manifestent ponctuellement dans les manuels scolaires. Objet didactique récemment introduit dans les programmes l'énonciation d'un point de vue théorique, ne se laisse pas facilement appréhender. L'analyse des manuels scolaires nous a permis de constater à quel point il est difficile de proposer une vision globale et cohérente de l'énonciation.

En considérant la réforme du système éducatif, il nous est apparu essentiel comme point d'appui à notre recherche de connaître les pratiques d'enseignement grammatical adoptées par les enseignants. Les données recueillies montrent que les enseignants essaient de proposer diverses démarches alors que les outils dont ils font usage sont encore marqués par la grammaire traditionnelle. Les enseignants utilisent certaines notions et principes théoriques qui découlent de la grammaire énonciative mais ils continuent d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles. Les résultats obtenus à partir de l'analyse des questionnaires orientent vers une grande variabilité dans les pratiques d'enseignement de la grammaire. Les observations de classe nous ont permis d'avoir un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire au secondaire. Les réponses aux questionnaires semblent confirmer ces résultats : nous avons constaté que les contenus grammaticaux étudiés sont souvent rattachés à des discours particuliers la grammaire est notionnelle fonctionnelle. La démarche employée est de type « explicite inductif ».

Toutes ces diverses pratiques grammaticales témoignent d'un éclectisme révélateur des représentations grammaticales de chaque enseignant dans la gestion de son cours de langue. Nous constatons que les tentatives de rénovation n'ont pas réussi à s'imposer dans les classes, mais elles ont néanmoins leurs traces.

Mots clés :

1. réforme scolaire
2. grammaire
3. grammaire théorique /grammaire pédagogique
4. énonciation
5. déictiques

Abstract

The programs in application in the secondary sector had for origin a reform led in the end of the 90s aiming at a total reorganization of the school system. We suggested developing a reflection on the treatment of the grammatical contents in the secondary sector. We listed the papers relative to the following domains: the concept of teaching grammar, the treatment of grammar in class of language, the place of teaching grammar in some striking methods. It was allowed to us to confirm by calling upon several studies the major role of the grammatical teaching in the development of L2

We approached on the institutional executive the objectives of the teaching French in the secondary sector, we noticed that the programs aim at objectives which go beyond the typological classification of texts and grant a considerable importance for the linguistics of the statement. The data of the enunciative grammar show themselves punctually in textbooks. Didactic object recently introduced into the programs the statement of a theoretical point of view, is not easily allowed arrest. The analysis of textbooks allowed us to notice to what extent it is difficult to propose a global and coherent vision of the statement.

By considering the reform of the education system, he it seemed to us essential as fulcrum in our search to know the practices of grammatical teaching adopted by the teachers. The meditative data show that the teachers try to propose diverse initiatives while the tools of which they make use are still marked by the traditional grammar. The teachers use certain notions and theoretical principles which ensue from the enunciative grammar but they continue to use mainly traditional said educational methods. The results obtained from the analysis of questionnaires direct to a big variability in the practices of education of the grammar. The observations of class allowed us to have an overview on the current situation of the teaching of the grammar in the secondary sector. The answers to questionnaires seem to confirm these results: we noticed that the studied grammatical contents are often connected with particular speeches the grammar is notional functional. The used approach is of the type “explicit inductive”.

All these diverse grammatical practices testify of a revealing eclecticism of the grammatical representations of every teacher in the management of its language course. We notice that the attempts of renovation didnot manage to stand out (be imperative) in the classes, but they have nevertheless their tracks.

Key words:

1. school reform
2. grammar
3. theoretical grammar/ educational grammar
4. statement
5. deictic

الملخص

البرامج المطبقة في الثانوي هي نتيجة الإصلاحات التي أجريت أواخر 90 لإعادة تنظيم كامل للمنظومة المدرسية. اقترحنا التفكير في طريقة علاج المحتويات النحوية في الثانوي. بحيث حددنا الكتابات المتعلقة بالمجالات التالية: مفهوم تعليم القواعد، معالجة القواعد في فصول اللغة، مكانة تعليم القواعد في عدة مناهج بارزة. مما سمح لنا وذلك باستدعاء عدة دراسات التأكيد من الدور الأساسي للتعليم النحوي في تطوير اللغة الثانية.

ناقشنا في الإطار المؤسسي أهداف تدريس اللغة الفرنسية في المدرسة الثانوية، لاحظنا أن للبرامج أهداف تتجاوز التصنيف الطوبوغرافي للنصوص وتعطي أهمية معتبرة للغويات العرض. البيانات النحوية تظهر بدقة في الكتب المدرسية. الموضوع التعليمي المدرج حديثاً في العروض من الناحية النظرية لا يمكننا فهمه بسهولة. والتحليل الشامل للكتب المدرسية سمح لنا أن نرى مدى صعوبة اقتراح رؤية شاملة و متماسكة لنظرية العرض.

بالأخذ بعين الاعتبار اصلاح المنظومة التعليمية يبدو لنا اساسيا كنقطة ارتكاز لبحثنا معرفة الممارسات النحوية التعليمية من قبل المعلمين. المعطيات المتحصل عليها تبين أن المعلمين يحاولون اقتراح نهج مختلف في حين ان الأدوات المستخدمة لاتزال تتسم بقواعد اللغة التقليدية الوظيفية.

يستخدم المعلمين بعض المفاهيم و المبادئ النظرية المستخدمة من قواعد نحو الكلام، ولكنهم لا يزالون يستخدمون أساسا مناهج تربوية تقليدية. النتائج التي تم الحصول عليها من تحليل الاستفتاء توجه نحو تقلبات كبيرة في ممارسات التدريس النحوي.

الملاحظات التي أجريناها سمحت بان يكون لدينا لمحة عامة عن الوضع الحالي لتعليم القواعد في المدرسة الثانوية، الاجابة على الاستفتاء تؤكد هاته النتائج: نجد انه في الكثير من الأحيان المحتويات النحوية متعلقة بخطابات خاصة. القواعد هي نظرية وظيفية. النهج المتبع هو من النوع الصريح الاستقرائي.

كل هذه الممارسات النحوية المختلفة تعكس التمثيل النحوي لكل معلم في إدارة درسا للغة. نجد أن محاولات التجديد لم تستطع أن تفرض نفسها في الصفوف و لكن لديها أثارها.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسي، قواعد اللغة، علم القواعد النظري، علم القواعد البيداغوجي، عرض.

