

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Les Frères Mentouri Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langue française

N° d'ordre :

Série :

Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de

Doctorat ès sciences

Option : Didactique

**Les difficultés grammaticales en 3^{ème}
année secondaire : études et
remédiations**

Présentée par :

HAMMOUCHE SARRA

Sous la direction de :

Professeure Hanachi Daouia

Jury :

Président : Yacine DERRADJI Professeur Université Les frères Mentouri Constantine 1

Rapporteur : Daouia HANACHI Professeure Université Les frères Mentouri Constantine 1

Examinatrice : Saliha AMOKRANE Professeure Université Alger 2

Examinatrice : Nedjma CHERRAD Professeure Université Les frères Mentouri Constantine 1

Examineur : Ahmed BOUALILI Maître de conférences -A- Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou

Volume 1

Année universitaire : 2016/2017

Table des matières

Dédicaces

Remerciements

Introduction généralep.1

Première partie

Partie théorique p.7

Chapitre 1 : Grammaire et linguistiquep.8

Introduction.....p.9

1. Définition du terme « grammaire » avec ses différentes acceptions.....p.9

2. Distinction entre certaines oppositions du sens du mot « grammaire ».....p.13

2.1. Grammaire et linguistique.....p.13

2.2. Grammaire descriptive et grammaire normative.....p.16

2.3. Grammaire explicite et grammaire implicite.....p.17

2.4. Grammaire et vocabulaire.....p.20

3. Evolution de la grammaire et théories linguistiques.....p.21

3.1. La grammaire du 4ème siècle avant JC jusqu'au 18ème siècle.....p.21

3.2. Ferdinand de Saussure et les différents courants structuralistes.....p.23

3.2.1. Ferdinand de Saussurep.23

3.2.2. L'école de Prague.....p.25

3.3. Les distributionnalistes et les transformationnalistes.....p.28

3.4. De la sémantique à l'énonciation.....	p.31
3.5. De la pragmatique à la grammaire de texte.....	p.34
Conclusion.....	p.36
Chapitre 2 : Didactique de la grammaire du FLE.....	p.38
Introduction.....	p.39
1. Définition de la grammaire en didactique	p.39
2. Grammaire et pédagogie.....	p.41
2.1. Les types de grammaire	p.42
2. 1. 1. Classification d'Henri Besse et Rémy Porquier..	p.42
2.1.2. Classification d'Henri Boyer, Michèle Butzbatch-Rivera et Michèle Pendanx.....	p.44
2.1.3. Classification de Dirven.....	p.45
2.1.4. Classification de Dirven adaptée par Claude Germain et Hubert Séguin.....	p.46
2.2. Evolution de la grammaire dans les différentes méthodes d'enseignement.....	p.48
2.2.1. De la méthode naturelle à la méthodologie traditionnelle.....	p.48
2.2.2. De la méthode directe à la méthode audio-orale et méthode SGAV.....	p.52
2.2. 3. La méthode cognitive ou l'approche communicative.....	p.59
3. Terminologie et discours grammatical.....	p.61

4. L'exercice dans l'enseignement des langues.....	p.62
5. Classification des exercices grammaticaux.....	p.63
5.1. Typologie de G. Vigner (1984).....	p.63
5.2. Typologie d'Henri Besse (1984).....	p.63
5.3. Typologie de .P Lamailoux et Alii (1993).....	p.64
5.4. Typologie de J. P. Cuq et I. Gruca (2003).....	p.64
Conclusion.....	p.65

Chapitre 3 : Difficultés, exceptions et subtilités de la langue française..p.66

Introduction.....	p.67
1. Principales difficultés grammaticales et exceptions	
1 .1 . Le genre du nom.....	p.67
1.2. Le nombre du nom.....	p.68
1.3. L'article contracté.....	p.69
1.4. L'accord de l'adjectif qualificatif.....	p.70
1.4.1. Le féminin de l'adjectif qualificatif	p.70
1.4.2. Le pluriel de l'adjectif qualificatif.....	p.71
1.4.3. Les adjectifs de couleurs.....	p.71
1.4.4. Les adjectifs dans les mots composés.....	p.72
1.4.5. Les degrés de l'adjectif.....	p.72
1.5. L'adjectif numéral cardinal.....	p.72
1.6. Les verbes.....	p.73
1.6.1. Accords particuliers du verbe.....	p.73

1.6.2. Verbes irréguliers.....	p.73
1.6.3. Choix de l’auxiliaire.....	p.74
1.6.4. Accord du participe passé.....	p.74
1.7. Formation de l’adverbe.....	p.75
1.8. Les pronoms personnels.....	p.76
1.8.1. Les pronoms personnels « y » et « en ».....	p.76
1.8.2. Combinaisons des pronoms personnels.....	p.76
1.9. La restriction, le « ne » explétif et la forme interro-négative.....	p.77
1.10. La forme passive.....	p.77
1.11. Le style indirect et le style indirect libre.....	p.78
1.12. La concordance des temps et le subjonctif.....	p.79
1.13. Pronoms relatifs et conjonctions de subordination difficiles à employer.....	p.80
1.14. La nominalisation.....	p.81
2. Quelques subtilités de la langue française.....	p.81
2.1. Les homophones.....	p.81
2.2. Latinismes et gallicismes.....	p.82
2.3. Le trait d’union.....	p.83
Conclusion.....	p.84

Deuxième partie

Analyse **p.85**

Introduction..... **p.86**

Chapitre 1 : Place de la grammaire dans les documents d'accompagnement, les guides de l'enseignant et les manuels scolaires (les trois paliers : primaire, moyen, secondaire)p.87

Introductionp.88

1.Cycle primairep.88

1.1.Place de la grammaire dans les programmes, les documents d'accompagnement et les guides de l'enseignant (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années primaires)p.88

1.2. Analyse générale des manuels et place de la grammaire dans ces manuels.p.89

1.2.1. En 4^{ème} année primaire.....p.90

1.2.2. En 5^{ème} année primaire.....p.94

1.2.3. En 6^{ème} année primaire.....p.109

2. Cycle moyenp.116

2.1. Place de la grammaire dans les programmes et les documents d'accompagnement (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes).....p.116

2.2. Manuels scolaires : analyse générale et place de la grammaire.....p.118

2.2.1. En 1^{ère} année moyenne.....p.118

2.2.2. En 2^{ème} année moyenne.....p.143

2.2.3. En 3^{ème} année moyenne.....p.147

2.2.4. En 4^{ème} année moyenne.....p.152

3. Cycle secondairep.157

3.1. Analyse des guides, des documents d'accompagnement et des programmes de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires.....	p.157
3.2. Analyse générale des manuels scolaires de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires.....	p.159
3.2.1. Grille d'analyse générale du manuel de 1 ^{ère} année secondaire.....	p.160
3.2.2. Grille d'analyse générale du manuel de 2 ^{ème} année secondaire.....	p.165
3.2.3. Grille d'analyse générale du manuel de 3 ^{ème} année secondaire.....	p.171
3.3. La grammaire dans les manuels scolaires (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années secondaires).....	p.175
3.3.1. La grammaire dans le manuel de 1 ^{ère} AS.....	p.176
3.3.2. La grammaire dans le manuel de 2 ^{ème} AS.....	p.181
3.3.3. La grammaire dans le manuel de 3 ^{ème} AS.....	p.185
3.3.4. Remarques concernant la grammaire dans les manuels scolaires du cycle secondaire.....	p.187
Conclusion.....	p.189

CHAPITRE 2 : Analyse des questionnaires proposés aux PES et aux IES de français à propos de l'enseignement /apprentissage de la grammaire...p.191

Introduction.....p.192

1. Questionnaire proposé aux PES.....p.192

1.1. Contenu du questionnaire.....p.192

1.2. Analyse des réponses au questionnaire.....p.193

2. Questionnaire proposé aux IES.....p.197

2. 1. Contenu du questionnaire.....p.198

2.2. Analyse des réponses au questionnaire	p.198
Conclusion.....	p.199
 Chapitre 3 : Analyse des difficultés grammaticales rencontrées par les élèves de classe de 3^{ème} AS dans des exercices de grammaire et des productions écrites. Remédiations possibles.....	
Introduction.....	p.201
1. Analyse des tests proposés aux élèves de classe terminale de la wilaya de Constantine.....	p.201
1.1. Choix et contenu du test proposé	p.201
1.1.1. Choix du texte.....	p.201
1.1.2. Choix des questions.....	p.201
1.2. Profil des apprenants ayant subi le test.....	p.202
1.3. Ecart à la norme dans les tests proposés aux élèves de 3^{ème} année secondaire de 42 lycées de la wilaya de Constantine	p.204
1.3.1. Grille utilisée.....	p.204
1.3.2. Recueil des normes transgressées par les apprenants de 3 ^{ème} AS.....	p.205
1.3.3. Analyse des normes non maîtrisées par les apprenants de 3 ^{ème} AS	p.288
2. Analyse des réponses des élèves de 5 lycées au Bac blanc 2012.....	p.297
2.1. Nécessité de cet appoint et choix des lycées.....	p.297
2.2. Analyse des questions posées dans les sujets de Bac blanc.....	p.298
2.3. Analyse des écarts à la norme au Bac blanc dans 5 lycées de la wilaya de Constantine.....	p.299

2.3.1. Recueil des transgressions à la norme commises par les apprenants	p.299
2.3.2 Analyse des normes transgressées par les apprenants	p.313
3. Récapitulation de l'analyse du test et des réponses au Bac blanc	p.316
3.1. Diagrammes récapitulatifs du pourcentage des différentes difficultés grammaticales (test et Bac blanc)	p.317
3.2. Tableau récapitulatif des pourcentages d'écarts à la norme et comparaison de ces pourcentages	p.318
3.3. Difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3 ^{ème} AS (test et bac blanc)	p.319
3.4. Relation entre les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3 ^{ème} AS et les résultats des questionnaires proposés aux PES et IES de la wilaya de Constantine	p.320
3.5. Relation entre les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3 ^{ème} AS et les résultats de l'analyse des documents pédagogiques	p.321
4. Remédiations possibles	p.323
Conclusion	p.330
Conclusion générale	p.332
Références bibliographiques	p.340
Résumés (français, anglais, arabe)	p.351
Annexes : Voir « Volume 2 »	

Dédicaces

A mon père, à ma mère qui m'ont soutenue dans les moments difficiles.

A mon mari Abdellah qui a été compréhensif et qui a su me motiver.

A mon bébé Mohamed qui m'a porté bonheur.

A ma sœur Amel, à mon frère Amar qui m'ont encouragée.

A toute ma famille.

A tous mes amis et collègues

Remerciements

Je remercie vivement ma directrice de recherche Professeur Daouia Hanachi et je lui exprime ma profonde gratitude pour son encadrement consciencieux, pour les conseils et les orientations qu'elle m'a prodigués, pour la confiance qu'elle m'a témoignée et pour ses encouragements qui m'ont motivée.

Je remercie aussi le Professeur Denis Legros pour son accueil chaleureux à l'université Paris 8, son amabilité et ses conseils.

Je remercie tous les professeurs du département de français qui m'ont encouragée.

Je remercie également tous les enseignants, les inspecteurs et les proviseurs qui m'ont ouvert les portes de leurs classes, de leurs établissements et m'ont facilité la tâche pour le recueil de mon corpus.

Je remercie enfin tous les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Introduction générale

La langue française est riche et pleine de subtilités, donc de difficultés en tout genre, notamment en grammaire qui est au centre de l'apprentissage d'une langue.

Ainsi, Marie Eve Damar (2009 :60) affirme : « *La grammaire au sens où nous l'entendons joue un rôle partout en classe de langue, puisqu'elle renvoie à la construction de tout énoncé. Ce n'est donc pas « un outil linguistique » parmi d'autres.* »

En effet, qu'elle soit acquise d'une manière explicite ou implicite, la connaissance des normes d'une langue est nécessaire pour pouvoir la maîtriser, que ce soit au niveau de l'oral ou de l'écrit.

A ce propos, Geneviève Petiot (2000 :44) signale : « *La grammaire de chaque locuteur alphabétisé se dédouble en grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit, et se complexifie de la connaissance intériorisée des différences qui les spécifient l'un par rapport l'autre.* »

Il est important donc de respecter les normes de ces deux formes de langue pour bien communiquer et se faire comprendre.

Or, nous avons justement constaté dans la réalité scolaire en Algérie, précisément à Constantine, que les apprenants de 3^{ème} AS ont beaucoup de difficultés à s'exprimer en français. Nous avons remarqué des insuffisances d'apprentissage et quelquefois un refus de parler en français car il s'agit d'une langue étrangère.

D'ailleurs, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 93) définissent le FLE (Français langue étrangère) : « *Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle (s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une*

partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère. »

Notre champ d'étude s'inscrit donc dans le cadre de la didactique de la grammaire du FLE en Algérie.

Notre objectif est d'améliorer l'apprentissage de la grammaire du français. Après un recensement des difficultés apparaissant dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} année secondaire, nous allons proposer des remédiations qui pourraient être efficaces dans l'enseignement.

Nous avons donc été amenée à réfléchir sur l'enseignement de la grammaire en Algérie dans tous les paliers : du cycle primaire au cycle secondaire, précisément dans les classes terminales des lycées de Constantine.

Le choix de notre sujet : « Les difficultés grammaticales en 3^{ème} année secondaire : études et remédiations » s'explique par les raisons suivantes.

Ayant déjà enseigné dans le cycle secondaire, un constat a été fait concernant le manque de maîtrise des règles grammaticales chez les élèves de 3^{ème} année secondaire qui ont pourtant subi un apprentissage d'environ huit années en langue française.

Ayant également une expérience dans l'enseignement en licence de français à l'université et à l'Ecole normale supérieure, la même observation a été établie à travers les modules que nous avons pris en charge, surtout ceux de P.S.L (pratique systématique de la langue), P.E (pratique de l'écrit) et P.O (pratique de l'oral) : les étudiants (surtout ceux de 1^{ère} année) ne maîtrisent pas les règles grammaticales du français.

Nous souhaiterions donc que nos futurs étudiants arrivent en 1^{ère} année de graduation (surtout ceux qui se destinent à la langue française) avec un minimum requis des règles grammaticales pour avoir une compétence acceptable en expression orale et écrite dans cette langue.

Henri Besse et Rémy Porquier (1991 : 17) affirment : « *D'une manière empirique, il est possible d'avancer que plus cet enseignement/apprentissage a été prégnant et décevant, plus le besoin de grammaire est ressenti comme déterminant dans la réussite de l'acquisition de la langue française.* »

Cela nous pousse à poser la problématique suivante :

PROBLEMATIQUE

Quelles sont les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire et quelles sont les remédiations possibles ?

Et il faudra aussi se poser plusieurs questions :

- Quelle est la place de la grammaire dans les différents cycles d'apprentissage du français en Algérie ?
- Quels sont les méthodes et les courants linguistiques adoptés dans l'enseignement de la grammaire dans tous les manuels scolaires, du primaire au secondaire ?
- Quelles sont les causes des difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} année secondaire ?

Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

- Beaucoup d'écarts à la norme se manifesteraient dans les productions écrites des élèves de classe terminale surtout sur le plan morphologique et syntaxique. On pourrait y remédier en accordant plus d'importance à l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français, en mettant à la disposition des enseignants plus de moyens didactiques et en rendant plus attrayant l'apprentissage de la grammaire.
- La grammaire ne tiendrait pas une place importante surtout dans les cycles primaire et secondaire.
- L'enseignement de la grammaire, du cycle primaire au cycle secondaire, se ferait tantôt de façon explicite, tantôt d'une manière implicite et diverses

théories linguistiques seraient adoptées : grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire énonciative et grammaire textuelle.

- Les difficultés grammaticales rencontrées par les élèves de 3^{ème} AS seraient dues à plusieurs causes : d'abord, à l'enseignement de la grammaire sans doute mal adapté aux apprenants ; à la complexité, également, de la langue française ; et au manque de pratique de celle-ci qui est une langue étrangère pour les adolescents algériens ; enfin, au manque de moyens didactiques, au volume horaire réduit, aux classes surchargées et aux contacts des langues (français/arabe, français/anglais).

Il faudrait donc faire une recherche pour recenser les difficultés grammaticales des élèves de 3^{ème} année secondaire, en déceler les causes et proposer des solutions qui amélioreraient éventuellement les connaissances grammaticales à la fin du cycle secondaire.

Pour clarifier certaines notions de notre objet de recherche, il est évident que plusieurs lectures ont été nécessaires.

C'est pourquoi, dans notre partie théorique composée de trois chapitres, nous essaierons, en premier, de définir le terme de grammaire en donnant ses différentes acceptions, ensuite, nous distinguerons certaines oppositions du sens du mot « grammaire ». Enfin, nous rappellerons l'histoire et l'évolution de la grammaire à travers les différentes théories linguistiques.

Dans un deuxième chapitre, nous proposerons une définition du concept de grammaire du point de vue didactique en précisant sa place et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du français, avec notamment les différentes activités y afférant. Puis nous citerons, selon les linguistes, les différents types de grammaire et nous rappellerons son évolution dans les différentes méthodes d'enseignement.

Dans un troisième chapitre, nous inventorierons, essentiellement, les principales difficultés grammaticales de la langue française, qui peuvent induire en erreur nos apprenants algériens. Ainsi, nous parlerons de la concordance des temps, du style

indirect, des exceptions à certaines règles comme l'accord du participe passé, des cas particuliers, de certaines subtilités de la langue française...

Dans une deuxième partie, nous mènerons une recherche pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, il s'agira de montrer à quelles difficultés grammaticales se heurtent les élèves de classe terminale et de proposer éventuellement des remédiations.

Pour cela, nous avons visé le public suivant : les élèves de 3^{ème} année secondaire de la wilaya de Constantine de l'année 2011/2012.

Il faut noter que ces apprenants ont utilisé des manuels de l'enseignement fondamental dans le primaire avant d'utiliser des manuels de la réforme de l'enseignement de 2003 à partir du cycle moyen et dans le cycle secondaire.

Le corpus à analyser comprendra donc d'abord les manuels scolaires utilisés durant les trois cycles par les élèves de classe terminale de la wilaya de Constantine de l'année 2011/2012, et surtout la place de la grammaire dans ces manuels ainsi que les consignes données dans les documents d'accompagnement et les guides de l'enseignant.

Nous analyserons également des questionnaires adressés à tous les enseignants de français de 44 lycées de la wilaya de Constantine et ceux destinés à deux IES de langue française, ceci pour avoir l'avis des personnes qui encadrent ces apprenants de 3^{ème} AS.

Enfin, nous avons proposé un test (avec des exercices et une production écrite) aux élèves de terminale de 42 lycées de la wilaya de Constantine. Comme cela s'est passé à la fin de l'année, les élèves étaient peu nombreux surtout dans certains lycées, mais nous avons tout de même rassemblé un total de 350 copies que nous analyserons pour constater les insuffisances dans la maîtrise de la langue française. Comme appoint, nous analyserons aussi 50 copies d'un contrôle officiel (Bac blanc 2012) relevées dans 5 lycées de la wilaya de Constantine dans des endroits

différents. Cela permettra de constater les types d'écarts à la norme les plus fréquents dans les copies des apprenants.

L'analyse de ce corpus (documents d'accompagnement, guides du professeur et manuels scolaires des trois paliers, réponses aux questionnaires adressés aux PES de 44 lycées, réponses aux questionnaires destinés à deux IES, réponses au test proposé aux élèves de terminale de 42 lycées, copies de bac blanc 2012 de 5 lycées) nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et d'avancer des propositions éventuelles de remédiations.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 1

Grammaire et linguistique

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous essaierons de définir le mot « grammaire » avec sa polysémie avant d'étudier les différentes théories linguistiques qui se sont succédé et qui ont engendré différentes méthodes grammaticales. Ce préambule est nécessaire pour aborder par la suite l'analyse des manuels, l'apprentissage de la grammaire et les obstacles rencontrés par nos apprenants de classe terminale.

1. Définition du terme « grammaire » avec ses différentes acceptions

Selon Jean Pierre Cuq (1996 : 7), le terme de grammaire vient du mot grec « gramma » qui signifie « lettre ». Il souligne que, contrairement au mot et à la notion de linguistique qui ne datent que du 19^{ème} siècle, la grammaire, comprise au sens de réflexion sur le langage est l'une des plus anciennes tentatives de connaissance de l'homme et que dans la tradition occidentale, c'est une partie du langage qui a été mise en avant, c'est un fait qui a largement formé peu à peu les mentalités tout au long des siècles, c'est pourquoi le didacticien doit toujours l'avoir à l'esprit.

Le terme de « grammaire » est très ambigu et délicat à définir parce qu'il est polysémique. Nous exposons ci-après quelques définitions du mot « grammaire » avec plusieurs acceptions d'après divers auteurs.

Selon Jean Pierre Robert (2002 : 84), la grammaire dans son sens général et traditionnel est « *l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques.* »

Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. (1973 : 238), définissent le terme de « grammaire » selon les théories linguistiques. Ils trouvent qu'il a plusieurs acceptions et en retiennent quatre principales :

1. *«La grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des 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). La grammaire est le modèle de compétence. »

Dans cette définition, la grammaire comprend aussi bien la syntaxe et la lexicologie que la phonologie et la sémantique.

1. *« La grammaire est la description des morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes (flexion) et de leurs combinaisons pour former des mots (formation de mots) ou des phrases (syntaxe). En ce cas, la grammaire s'oppose à la phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison) ; elle se confond avec ce que l'on appelle aussi une morphosyntaxe. »*

Dans cette deuxième définition, la phonologie et la sémantique sont exclues de la grammaire qui comporte uniquement la syntaxe et la lexicologie.

2. *« La grammaire est la description des seuls morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions, etc...), en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes de manière), et la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase. La grammaire se confond alors avec la seule syntaxe et s'oppose à la phonologie et au lexique ; elle comporte l'étude des flexions, mais exclut l'étude de la formation des mots (dérivation). »*

Dans cette nouvelle définition, la lexicologie est aussi exclue et la grammaire se limite à la syntaxe et à la description des morphèmes grammaticaux.

3. *« En linguistique générative, la grammaire d'une langue est le modèle de la compétence idéale qui établit une certaine relation entre le son (représentation phonétique) et le sens (représentation sémantique). La grammaire d'un langage L génère un ensemble de couples (s, I) où s est la représentation phonétique d'un certain signal et I est l'interprétation sémantique affectée à ce signal par les règles du langage. La grammaire génère un ensemble de descriptions structurelles qui comprennent chacune une structure profonde, une structure*

de surface, une interprétation sémantique de la structure profonde et une représentation phonique de la structure de surface. »

Dans cette définition, la grammaire représente la relation entre la phonologie (le son) et la sémantique (le sens).

Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 253) retiennent six acceptions du mot "grammaire": « - *Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.*

- *Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.*

- *Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.*

- *Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique.*

- *Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.*

- *Système intériorisé par le locuteur auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue. »*

Henri Besse et Rémy Porquier (1984 :11) délimitent trois acceptions sensiblement différentes les unes des autres:

« 1) *Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée.*

2) *L'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement.*

3) *La méthode d'explicitation suivie. »*

En comparant toutes ces définitions qui présentent plusieurs sens du mot « grammaire », nous pouvons dire qu'il existe des points communs entre elles.

D'une part, nous remarquons que les acceptions 1 à 3 de Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. , la définition traditionnelle de J. P. Robert, les cinq

premières acceptions de R. Galisson et D. Coste ainsi que les deuxième et troisième conceptions d'Henri Besse et Rémy Porquier, relèvent toutes d'activités métalinguistiques.

D'autre part, certaines activités linguistiques se retrouvent dans la conception 4 du dictionnaire de linguistique, la conception 6 de Robert Galisson et Daniel Coste et la première acception d'Henri Besse et Rémy Porquier.

Claude Germain et Hubert Séguin (1995 :32) définissent la grammaire à l'instar d'Henri Besse et Rémy Porquier comme une connaissance intériorisée et même une description ou une simulation de cette connaissance. Ainsi, la description est une démarche de catégorisation d'une langue et la mise en relation de ses catégories alors que la simulation est une reproduction de phrases bien formées à partir d'une grammaire.

En parlant de cette distinction qui fait partie des ambiguïtés que renferme le mot grammaire, ces auteurs affirment (1995 :33) : « *La grammaire ne peut être accessible qu'indirectement par le biais de ses manifestations externes sans la forme d'une description ou d'une simulation, dans le cadre d'un ouvrage de référence, d'un programme de langue, d'un manuel etc. Un livre de grammaire n'est rien d'autre que la manifestation externe, concrète, de la description ou de la simulation linguistique que fait un linguiste ou un didacticien visant à reproduire, tant bien que mal, la connaissance grammaticale intériorisée de l'utilisateur de L1.* »

Cela nous permet de comprendre les enjeux de l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde.

C'est ce que nous allons encore expliquer en détail dans notre deuxième chapitre à travers la définition de la grammaire du point de vue didactique et sa typologie.

Nous pouvons conclure avec Jacques Moechler et Antoine Auchlin (1997 : 12) : « *Une grammaire est donc, si c'est possible, une description complète des conventions grammaticales d'une langue, concernant la rection (les phénomènes d'accord) et la flexion (les phénomènes comme les conjugaisons), les déclinaisons*

(le nombre et le genre), les modes de construction des phrases ainsi que les règles orthographiques. »

2. Distinction entre certaines oppositions du sens du mot « grammaire »

Comme le pensent D. Coste et R. Galisson (1976:253), les différentes acceptions de la grammaire peuvent nous aider à comprendre certaines oppositions qu'on utilise fréquemment comme :

grammaire/linguistique, grammaire descriptive/grammaire normative, grammaire implicite/grammaire explicite, grammaire/vocabulaire.

2.1. Grammaire et linguistique

Nathalie Garric (2003 : 8) définit l'objet de la linguistique moderne comme étant une description scientifique de la langue dans l'ensemble de ses manifestations.

Pour elle, cette linguistique « *est et n'est pas à la fois une grammaire* »

D'une part, cette linguiste affirme que :

« La linguistique est une grammaire dans le sens où elle vise à rendre compte du fonctionnement d'une langue en dégagant, sur la base de l'observation et de la description des actes linguistiques, des règles destinées à expliquer la compétence des sujets parlants. Cette grammaire correspond à un modèle, à un ensemble organisé de règles abstraites et générales. Elle s'attache au traitement de la langue dans tous ses aspects, phonétiques, morphologiques ou syntaxiques par exemple et sous toutes ses formes en usage chez les locuteurs. »

Dans ce cas, elle parle d'une « grammaire linguistique » qui vise, à partir de la production et l'interprétation des échanges langagiers (grammaire intériorisée ou compétence), la découverte des régularités. Elle étudie alors le langage en synchronie et en diachronie.

D'autre part, elle trouve que :

« *La linguistique n'est pas une grammaire dans le sens où elle ne prône aucunement l'existence d'une norme prescrivant les règles d'un bon usage conforme à la langue écrite, voire à la langue littéraire.* » (Nathalie Garric, 2003 : 8)

Effectivement, ceci est le but de la grammaire traditionnelle qui consiste à parler et à écrire selon certaines normes. Celle-ci a une approche différente et n'a rien de meilleur ou de pire que celle de la linguistique.

Les principes de cette distinction établie par Garric résident dans le fait de comprendre ou de légiférer.

En fait, le terme de « linguistique » a souvent remplacé le mot « grammaire » et inversement.

A ce propos, Marie-Noëlle Gary- Prieur (10,11 :1989) affirme que « *Les deux termes ont longtemps été, et sont encore souvent interchangeables. On trouve aussi bien par exemple, « grammaire comparée » que « linguistique comparée », « grammaire générative ». Ce flou terminologique reflète une réalité : la linguistique naît dans un domaine qui était traditionnellement celui de la grammaire.* »

Marie-Noëlle Gary-Prieur (9-10 : 1989) considère d'abord que la grammaire est une discipline très ancienne qui a été constituée pour des objectifs pratiques :

- Premièrement, l'explication de textes anciens : ainsi les Grecs ont constitué la grammaire en expliquant les textes d'Homère.
- Deuxièmement, l'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple : la première grammaire française de Palgrave (1553), un percepteur qui l'a écrite pour enseigner le français à la princesse d'Angleterre.
- Troisièmement, l'enseignement de l'art d'écrire et de parler correctement sa propre langue.

La grammaire a alors une vocation pédagogique puisqu'elle permet aux lecteurs de connaître les règles qui régissent l'usage d'une langue.

Autrement dit, la grammaire d'une manière générale est normative car elle n'accepte pas les fautes de langue et impose un bon usage. Ce qui ne permet pas une évolution de la langue. Mais la grammaire a aussi une vocation spéculative dans la mesure où elle a été fondée sur la pensée. C'est une partie, donc, de la philosophie, à titre d'exemple la grammaire de Port-Royal.

Passons maintenant à la linguistique. Celle-ci est une science récente qui s'est développée à la fin du 19^{ème} siècle, une discipline distincte de la grammaire ayant comme objectif la connaissance du langage à travers l'étude des langues naturelles.

Généralement, cette science semble aux débutants non seulement nouvelle puisqu'elle ne figure pas dans les programmes scolaires, mais aussi familière par sa proposition de description de la langue, qui, sous le nom de « grammaire », appartient à l'expérience de chaque élève.

En somme, Marie-Noëlle Gary-Prieur (11 :1989) met en évidence l'opposition qui existe entre la grammaire et la linguistique. Contrairement à la grammaire qui a des objectifs pédagogiques ou philosophiques, la linguistique est une discipline nouvelle qui a un caractère scientifique; elle est descriptive et n'a d'autre but que de décrire la langue avec les différents types de combinaison de ces signes. Elle considère les langues comme des objets de connaissance et non pas seulement comme des moyens pour tenir une place dans la société ou écrire des romans, etc. Sa préoccupation principale est de donner une définition précise de son objet par la mise au point de méthodes de description, raison pour laquelle beaucoup de théories ont été développées à partir de diverses définitions.

Après avoir identifié cette différence radicale entre « linguistique » et « grammaire », Marie-Noëlle Gary-Prieur (11 :1989) souligne : « *Il ne faut pas minimiser la filiation de l'une à l'autre : la linguistique bénéficie de tout le travail des grammairiens sur les langues, et ne s'en coupe pas.* »

A vrai dire, cette liaison entre ces deux disciplines se trouve surtout au niveau de l'analyse de la phrase qui a toujours été un souci pour les grammairiens et même les linguistes. Ceux-ci ont effectivement réfléchi pendant des siècles sur la phrase,

même s'ils se sont intéressés à d'autres travaux portant sur la langue orale (la phonologie) qui sont des nouveautés par rapport à la grammaire traditionnelle.

En synthèse, d'après tous les points de vue des auteurs concernant la relation de la grammaire avec la linguistique, nous pensons que chacune entretient des relations étroites avec l'autre : sans la grammaire, la linguistique n'aurait jamais existé, mais il faut dire ce que la grammaire doit aussi à la linguistique. Grâce à elle et aux changements qu'elle a établis, la grammaire a donné naissance à la linguistique qui se veut scientifique, descriptive.

2.2. Grammaire descriptive et grammaire normative

En faisant la différence entre la grammaire et la linguistique, nous avons déjà une idée de la grammaire normative et de la grammaire descriptive qu'opposent souvent la linguistique appliquée.

La grammaire descriptive, appelée aussi linguistique, tente de décrire totalement le fonctionnement et certains faits de la langue.

Geneviève Petiot (2000 :13) cite les objectifs de cette grammaire :

Le premier consiste à être capable de décrire les règles de fonctionnement des énoncés observés, le second est que certaines grammaires descriptives expliquent des phénomènes : leur application par la production d'énoncés oraux ou écrits, leurs changements et tendances actuelles.

Elle signale que, contrairement aux objectifs cités ci-dessus, les grammaires qui étudiaient le français à partir de la grille du latin ne dressaient que des listes de réalisations spécifiques de la langue française (gallicismes) non-analysables (échec de description). Exemple : l'emphase syntaxique qui est particulière à un oral relâché, regroupant plusieurs «types de phrases facultatifs » : Paul, il dort ; Paul dort, lui ; c'est Paul qui dort ; ce que fait Paul, c'est dormir.

Cette auteure (2000 :14) considère même que la grammaire explicative est descriptive car elle s'occupe de l'analyse des phénomènes observés en dégagant

les structures sous-jacentes mais elle tend également à expliciter les processus mentaux et à situer des phénomènes qui appartiennent à une synchronie dans une reconstruction synchronique.

J.P. Robert (2002 :100) affirme également à propos de la grammaire descriptive : « *C'est sur la grammaire descriptive que se fonde la linguistique puisque cette dernière se propose de décrire scientifiquement la langue dans sa globalité en étudiant le langage sous tous ses aspects (phonétique, morphosyntaxique, sémantique et social) sans se soucier de la norme contrairement à la grammaire normative.* »

La grammaire normative privilégie et recommande un niveau de langue particulier, refuse les phrases et les tournures acceptées à l'oral et enseigne la belle langue en extrayant ses exemples des auteurs littéraires. Elle énonce des normes, des règles.

D'après Gilles Sioufi et Van Raemdonck (1999 : 8), cette grammaire prescrit la manière de bien écrire, sur la base de l'avis de quelques érudits, et implique un jugement de valeur esthétique (beau/laid), voire éthique (bien/mal).

On parle alors de grammaire normative qui fixe les règles du bon usage de la langue, affirme Jean Pierre Robert (2002 : 84). Toutes les autres formes de langage sont proscrites. Pour écrire ou parler correctement, il faut se référer à une langue puriste et aux grands auteurs français. C'est ainsi que dans le célèbre *Bon usage* de Grévisse, F. Desonay écrit dans la préface que « *Le principal mérite de M.Grévisse est de se tenir, greffier, vigilant et diligemment informé, aux écoutes des meilleurs écrivains contemporains...* » (in Geneviève Petiot, 2000 : 14)

2.3. Grammaire explicite et grammaire implicite

Préférant l'expression de « grammaire explicite » à celle de « traditionnelle », H. Besse et R. Porquier (1984 : 93) la considèrent comme le résultat des activités cognitives du groupe classe, une description grammaticale bien précise, expliquée par l'enseignant ou par les enseignés en recourant à la terminologie de son modèle linguistique. La connaissance des présupposés et raisonnements métalinguistiques,

et la possession d'un minimum d'intuition grammaticale sont nécessaires pour comprendre et élaborer cette description car si on n'a aucune initiation ni une pratique antérieure de la langue, il serait difficile de saisir des règles, même si elles étaient explicitement formulées puisqu'elles seraient confuses.

D'ailleurs, ils (1984 : 93) soulignent : « *Une description grammaticale est toujours élaborée par un sujet qui a la maîtrise, au moins partielle, de la grammaire intériorisée qu'il décrit et qui s'adresse à d'autres sujets chez qui il postule plus ou moins une maîtrise équivalente. Il ne peut y avoir, nous semble-t-il de description grammaticale compréhensible et utile que de sa langue maternelle, ou d'une langue qu'on pratique déjà au moins partiellement* ».

En effet, d'après R. Galisson et D. Coste (1976: 254, 255), on a l'habitude depuis longtemps, de faire de la grammaire explicite pour comprendre le système de la langue. Ainsi, on doit analyser les énoncés, apprendre des règles pratiques, faire des exercices d'application et se référer à un métalangage. Galisson et Coste nous font remarquer que l'on tend aujourd'hui à revenir, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, particulièrement de la grammaire, à l'explication et qu'il faudrait savoir pourquoi, quand et comment on l'utilise.

J.P Cuq (2003 : 347) pense que même s'il existe des degrés dans l'explication et même s'il y a des moments implicites lors de l'enseignement de la forme, il préfère l'intégration des activités grammaticalisées explicites en classe de langue car elles permettent :

- La structuration du temps de la classe, la contextualisation des activités grammaticales et la fixation d'objectifs fonctionnels (passage à un savoir procédural au lieu d'un savoir uniquement déclaratif).
- La focalisation de l'attention de l'apprenant sur un point de langue en insistant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation, par opposition à la grammaire implicite qui ne recourt pas à la métalinguistique.
- La lutte contre la fossilisation des erreurs pour la correction.

- Le développement des compétences argumentatives par l'activité grammaticale.
- L'assurance des apprenants, d'une manière générale, par les activités grammaticales vu leur culture scolaire.
- La formation et l'éducation à partir de la discussion grammaticale ainsi que la réflexion de l'homme sur la langue et l'acceptation des variations de règles.

Contrairement à la grammaire explicite, la grammaire implicite selon D. Coste et R. Galisson (1976 : 254), ne recommande pas l'explication des règles et élimine le métalangage ; elle est retrouvée dans certaines méthodes d'enseignement comme les méthodes audio-orales et audio-visuelles, amenant les élèves à maîtriser un fonctionnement grammatical, se basant seulement sur la manipulation systématique d'énoncés et de formes afin de construire une grammaire intériorisée de l'élève. Il s'agit d'un apprentissage mécanique, par répétition et de l'installation de réflexes.

D'ailleurs, ils (1976 :255) affirment : « *"L'implication " renvoie : soit à l'idée que connaître une langue c'est disposer d'un certain nombre de patterns et d'automatismes montés par simple conditionnement ; soit à l'idée que la grammaire intériorisée est nécessaire à la maîtrise d'une langue mais n'a pas à être explicitée pour autant* ».

En effet, le cours est réalisé selon un contenu grammatical, dans le but de l'acquisition d'une grammaire où il est inutile, d'un point de vue psychopédagogique et psycholinguistique, de faire des commentaires métalinguistiques et de donner des explications grammaticales.

Parlant toujours de la grammaire implicite, Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera et al. (1990 :91) la considèrent comme « *simplement le fait que le professeur doit faire acquérir, sans se livrer à une description ou à une analyse, un contenu grammatical, selon un certain rythme et selon une certaine progression (contenu, rythme et progression explicités en général dans le livre du maître qui accompagne les méthodes.* ».

Ainsi, le point grammatical choisi est introduit dans un dialogue et abordé dans divers moments de la leçon dans chaque unité didactique.

2.4. Grammaire et vocabulaire

Généralement, selon la tradition et les théories linguistiques, le vocabulaire qui étudie les inventaires illimités du lexique s'oppose à la grammaire qui s'occupe de l'étude des inventaires finis, précisément de l'étude de la morphologie et de la syntaxe. Cette acception renvoie à celle de R. Galisson et P. Coste (1976 : 255), qui se rapproche de la conception adoptée par la linguistique structurale. C'est dans une relation d'inclusion et non de complémentarité que la grammaire et le lexique sont principalement situés par la grammaire générative. Chomsky considère que la grammaire d'une langue consiste à décrire la compétence intrinsèque du lecteur auditeur idéal. Elle est constituée à partir des règles précisant la combinaison des sons et du sens. Pour les génératifs, le mot « grammaire » recouvre l'ensemble du champ linguistique y compris sémantique et phonétique, mais son usage est restreint et équivaut à la composante syntaxique par opposition aux deux composantes précédentes. Il regroupe donc la syntaxe, la morphologie dont une partie est la phonologie mais aussi tout le lexique.

Le fonctionnement de n'importe quelle langue ne dépend pas seulement du lexique ou de la grammaire mais des deux.

Pour G. Siouffi et D. Van Raedonch (1999 :127), l'association de la grammaire et du lexique est l'un des problèmes majeurs posés dans les théories linguistiques que beaucoup tentent de relier, même s'il y a une conception d'une diversité des programmes de traitement automatique des langues pour modéliser les règles grammaticales et le lexique. A titre d'exemple, la grammaire générative décrit une combinaison lexico-sémantique pouvant être prévue.

Ils reprennent aussi l'exemple des linguistes Jerrold J. Katz et Jerry A. Fodor pour lesquels le nom « canard » est susceptible d'avoir une description lexicale. Ainsi, la phrase « le canard rit » est impossible parce que « rire » est propre à un être humain et non au canard.

Les avis des linguistes diffèrent en ce qui concerne la compatibilité entre les éléments du lexique et la syntaxe pour générer des phrases. La grammaire générative a d'abord supposé que le fondement de la production du langage était réalisé à partir des règles syntaxiques. Ensuite, est apparue l'existence, chez des linguistes issus de la linguistique sémantique et cognitive, d'opérations antérieures aux règles syntaxiques et même à l'étiquetage du lexique.

J. P Cuq et I. Gruca (2003: 364) trouvent que beaucoup de spécialistes partagent l'idée que le vocabulaire est plus important au début que la syntaxe. Ils citent l'avis de plusieurs auteurs : le premier, Paul Bogaards, pense qu'il y a une possibilité d'utiliser un mot à bon escient sans vraiment recourir à la syntaxe, comme par exemple la publicité, les télégrammes, les mots-phrases (allo, bravo, au secours, etc.).

Le deuxième est celui de Jacky Girardet qui remarque que le lexique non-grammaticalisé est retrouvé même à l'écrit, c'est le cas des tableaux des schémas, des diagrammes, de la langue lisible affichée dans les ordinateurs. Ce qui laisse penser que la syntaxe est un procédé de sophistication des messages.

3. Evolution de la grammaire et théories linguistiques

3.1. La grammaire du 4^{ème} siècle avant JC jusqu'au 18^{ème} siècle

Les philosophes grecs Platon et Aristote sont à l'origine de la grammaire traditionnelle. Celle-ci est fondée sur leurs études et considérée comme science à partir du 4^{ème} siècle avant J.C, surtout avec les quatre parties du discours de la langue grecque qu'a établies Aristote en associant des énoncés sémantiques à des recherches logiques.

« Une grande partie de la théorie du langage se trouve exprimée dans la discipline de la logique. » affirment G.Siouffi et D.Van Raemdonck (1999: 20).

La logique décrivait l'organisation de la pensée et l'expression du langage.

Durant le moyen âge, on s'est peu à peu détaché de la philosophie pour étudier la langue latine et ses spécificités grammaticales. Pour cela, on s'est basé sur l'œuvre de Priscien et Donat sur la grammaire, la logique et la rhétorique.

Avec l'apparition de nombreuses grammaires vernaculaires en Europe, un lien est établi, à la Renaissance, entre les langues et le latin et le grec.

Au 16^{ème} siècle est adopté le modèle des grammaires latines.

La grammaire de Port-Royal apparaît au 17^{ème} siècle avec la *Grammaire générale et raisonnée* d'Antoine Arnauld et Claude Lancelot (1660) qui soulignent l'analogie entre l'organisation et le fonctionnement de la langue et ceux de la raison et du monde, et qui affirment qu'avec des langues différentes, les hommes pensent d'une manière identique. Ces grammairiens, influencés par le cartésianisme, sont convaincus que les termes : « *logique, pensée, réalité sont structurés selon une même logique qui serait naturelle et universelle.* » selon Jean Marc Defays (2003 : 34-35)

Ainsi cette grammaire, par l'ordre des mots, décrit la langue tout en expliquant les points communs et les différences des langues.

L'étude des relations logiques donne une priorité au sens en leur donnant plus de valeur que celle des formes, et pour comprendre la signification des mots, il suffit donc de comprendre nos pensées.

« *Analyser la langue suppose donc le recours aux critères définis par la logique.* » affirment J. Peytard et E. Genouvrier (1970 : 82).

Arrivèrent alors les grammaires normatives qui reflètent le bon usage de la langue poétique et littéraire et qui s'inspirent toutes de la tradition aristotélicienne.

Le français est enseigné, en effet, à travers le latin. Collette Rojas écrit (in André Reboullet, 1971 :108): « *La grammaire traditionnelle utilise souvent, pour rendre compte du français, des schémas et des catégories plutôt conçus pour présenter la grammaire latine.* »

Selon Pierre Martinez (2008 :93), les règles des grammaires traditionnelles sont souvent illustrées par de grands textes, beaucoup trop d'exemples et de nombreuses exceptions, avec une organisation mêlant deux découpages « *le logico-sémantique et celui des parties du discours hérité de l'histoire.* »

Au 18^{ème} siècle est exprimée dans *Grammaire générale* de Nicolas Beauzée, la conception de la grammaire générale. Mais la recherche grammaticale progresse en s'intéressant à l'origine des langues : recherche des universaux du langage et des particularités linguistiques dans leur fonctionnement universel basé sur la nature humaine, se libérant de la logique et de la grammaire latine, ce qui donne naissance à la première syntaxe du français.

En constatant l'analogie entre le sanskrit et la majorité des langues d'Europe, Franz Bopp, au début du 19^{ème} siècle, établit la grammaire comparée des langues indo-européennes.

« *La grammaire comparée va poser l'hypothèse que les langues du monde s'organisent en grandes familles qui sont chacune cohérente et qui chacune développe des systèmes grammaticaux.* » (Siouffi et Raemdonck, 1999 : 27)

La préoccupation de l'origine du langage et de l'histoire, et de la filiation des langues entraîne l'apparition de la linguistique historique avec les néogrammairiens qui s'éloignent des facteurs philosophiques et élaborent les lois de la phonétique en appliquant des principes semblables à ceux utilisés dans les sciences.

Le développement de la recherche grammaticale va mener, au 19^{ème} siècle, au structuralisme avec F. de Saussure.

3.2. Ferdinand de Saussure et les différents courants structuralistes

3.2.1. Ferdinand de Saussure

Au 20^{ème} siècle dans son cours de linguistique générale, Ferdinand de Saussure présente la linguistique structurale, une science descriptive ayant pour objectif d'étudier sans limitation toutes les manifestations du langage humain.

Saussure a une vision dualiste du langage, selon Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic (1992 :16) : « *Le langage est à la fois un fait individuel et social ; c'est un système établi et un système en évolution ; la langue est une alliance de "sons" et "d'idées"* »

La langue s'oppose, en effet, à la parole qui est une réalisation individuelle. Elle est indépendante par rapport à l'individu permettant de comprendre le fait social du langage et de classer les phénomènes à l'intérieur du langage.

La linguistique peut être étudiée de deux manières opposées.

- ✓ En diachronie, elle est étudiée dans son évolution en s'intéressant aux changements linguistiques.
- ✓ En synchronie, elle est étudiée à un moment donné de l'Histoire.

Les signes linguistiques qui se décomposent en signifié (concept) et signifiant (image acoustique) sont des unités combinatoires de la langue qui servent d'intermédiaire entre la pensée et le son.

La relation entre signifié et signifiant est arbitraire et conventionnelle au sein d'une communauté linguistique.

La langue est considérée comme une forme qui a des différences judicieuses, le signifié diffère et se définit par son rapport avec les autres termes du système, le signifiant est constitué seulement des différences qui détachent son image acoustique de toutes les autres et il faut donc chercher les rapports d'un signe avec les autres signes.

« *La langue est donc un système où tout se tient* » (Siouffi et Raemdonck, 1999 :191)

On distingue les relations syntagmatiques (relations d'une unité linguistique avec les autres unités présentées dans l'expression) et les relations paradigmatisques (relations qu'entretient l'unité linguistique avec celles qui sont absentes pouvant occuper sa place)

Chez Saussure, la valeur d'une unité linguistique est représentée par cet ensemble de relations.

Le premier à réfléchir de façon théorique sur le langage a été F. de Saussure qui a délimité une étape remarquable dans l'histoire de la linguistique et inspiré beaucoup de linguistes qui entreprennent des études systématiques et formelles des langues.

3.2.2. L'école de Prague

Fondée en 1926, l'école de Prague a hérité de la pensée de Saussure et a développé une des conceptions des structuralistes : Serge Karveskij, Roman Jakobson et Nicolaï Sergueievitch Troubetzkoy forment l'équipe de linguistes russes qui ont mené des recherches au sein du cercle de Prague.

Ces chercheurs, selon G. Siouffi et D. Van Raemdonck (1999 :192-36), conçoivent la langue comme un système fonctionnel, c'est-à-dire un moyen permettant au locuteur de s'exprimer et de communiquer. Pour connaître le locuteur, il vaut mieux faire une analyse synchronique sans négliger la diachronie parce que les formes stylistiques sont toujours retrouvées et donc l'une ne peut se passer de l'autre.

Il est également utile que la méthode comparative mette en place la synchronie et non pas seulement la diachronie.

La phrase apporte des informations par ses constituants (thème/ rhème) et elle est par conséquent fonctionnelle, selon l'école de Prague qui étudie la morphologie et la syntaxe. Cette école repère en effet dans le langage du locuteur, les aspects intellectuel et émotionnel ainsi que la fonction de communication et la fonction poétique au niveau de l'interaction verbale.

La communication est la fonction primordiale du langage, selon cette grammaire qui cherche à repérer les choix exécutés de la langue par le locuteur, qui se manifestent à travers des unités qui forment des énoncés : c'est la théorie de la double articulation.

Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic (1996 :24) affirment :

«Une langue est, selon A.Martinet, un instrument de communication doublement articulé, auquel correspond une organisation particulière des données de l'expérience. »

Les monèmes sont des unités significatives qui représentent la première articulation. La deuxième est tracée comme unités distinctives, ce sont les phonèmes.

La langue est alors un système identifiable par commutation car les choix effectués (les unités) correspondent aux éléments de l'expérience du système parlant.

Une phonologie et une syntaxe constituent cette grammaire complétée par la phonétique et la morphologie.

Martinet, dans son ouvrage *Syntaxe générale* (1985) présente les unités significatives, notamment les monèmes et les synthèmes, et remet en question la distinction entre la syntaxe et la morphologie. Pour lui, cette dernière est l'inventaire des classes de monèmes et un ensemble de monèmes qui ont la même compatibilité et parmi lesquels on doit choisir pour faire un énoncé. On a le moyen et sa détermination dans chaque classe.

Selon lui, un prédicat et un sujet composent l'énoncé minimum et il donne les différents procédés syntaxiques : un monème peut être autonome comme il peut avoir un rôle syntaxique par sa position ou sa fonction, c'est-à-dire dépendant. Il fait la distinction entre les fonctions obligatoires comme le sujet et les fonctions facultatives.

Martinet procède dans son ouvrage à la description des diverses réalisations linguistiques selon les langues.

Louis Troll Hjelmslev s'intéresse à une linguistique qui donne de l'importance à la psychologie, la sociologie....

N'importe quel énoncé dans n'importe quelle langue, pour lui, peut être décrit par la linguistique, en s'appuyant sur les règles limitées et s'occupant des rapports de

dépendance existants, des éléments combinés entre eux et avec l'ensemble. On peut comparer ces relations à des fonctions mathématiques à deux variables.

La langue est un système de signes et chaque signe est une fonction ayant une expression et un contenu (signifiants, signifiés chez Saussure) auxquels on donne une forme et une substance.

La conception de Saussure est préservée : la langue est une forme et non une substance et elle ne s'occupe que de la forme du contenu et de la forme de l'expression.

Les plérèmes sont les éléments constituant la forme du contenu. Ainsi, reprenant l'exemple de G.Siouffi et D.Van Raemdonck (1999 :197), la forme de l'objet "chaise" peut être découpée en petits éléments (dossiers, pieds, assise) auxquels on peut, pour obtenir "un fauteuil", ajouter le plérème "accoudoir" ou pour avoir "un tabouret" enlever le plérème "dossier".

La forme de l'expression est divisée en éléments plus petits : les cénèmes correspondant aux phonèmes.

Plérèmes et cénèmes sont nommés glossèmes, et la glossématique étudie les changements et les résultats de ceux-ci. Hjelmslev a apporté aussi la théorie du métalangage et la notion de forme qui va développer la sociolinguistique et qui contribue surtout à influencer la linguistique américaine.

Dans son ouvrage *Éléments de syntaxe structurale* (1959) Lucien Tesnière, s'insérant toujours dans le structuralisme, développe une syntaxe de dépendance à laquelle se réfèrent beaucoup de linguistes. Il fournit une multitude de particularités à ce courant en observant d'abord les faits de grammaires dans plusieurs langues et en élaborant des niveaux et des unités d'analyse pour construire des grammaires.

Tesnière donne une valeur à la "fonction" en syntaxe, contrairement à Saussure qui s'intéressait à la forme. Il distingue la syntaxe statique et la syntaxe dynamique. La première décompose les mots de la langue en mots pleins qui ont un sens et peuvent constituer un nœud (verbe, substantif, adjectif, adverbe) et les mots vides qui n'ont

pas de signification, notamment les jonctifs (les conjonctions de coordination), les translatifs (prépositions, postpositions, conjonctions de subordination, pronoms relatifs), les indices (articles, personnes). La syntaxe dynamique, quant à elle, analyse la structure de la phrase visant à comprendre l'activité parlante et surtout à apercevoir les relations de connexion (dépendance) entre les éléments de la phrase.

Tesnière représente les structures sous la forme d'un arbre appelé « stemma » où sont unis par un trait vertical un terme supérieur (régissant) et un terme inférieur (subordonné). Chaque régissant faisant appel à plusieurs subordonnés est un nœud et celui le plus dominant dans la phrase est en général le verbe mais pas nécessairement.

Le stemma a sous sa dépendance : le nœud verbal qui exprime l'action, les actants qui décrivent les acteurs (fonctions : sujet, COD, COI), les circonstants qui décrivent les circonstances.

Il existe d'autres relations structurales comme la jonction permettant de voir la coordination entre les mots et les phrases ainsi que les relations anaphores marquant la reprise.

Un mot peut occuper une fonction qui n'est pas spécifique à sa catégorie : c'est ce que Tesnière appelle la théorie de la translation.

Tesnière, en construisant une théorie syntaxique qui se veut générale montre que le langage a ses lois propres d'organisation.

3.3. Les distributionnalistes et les transformationnalistes

La description des langues amérindiennes (peu connues et orales) est à l'origine de la linguistique américaine, apparue vers 1930 aux Etats-Unis. Celle-ci se distingue de la linguistique européenne même s'il existe entre les deux courants des points communs, particulièrement dans l'étude de la langue (en synchronie) s'opposant à la parole.

Mais les distributionnalistes s'intéressent à l'analyse des unités discrètes et cherchent à dégager les morphèmes qui, pour eux, correspondent aux signes, en rejetant l'aspect sémantique.

La psychologie béhavioriste influence la linguistique distributionnelle de Leonard Bloomfield qui l'utilise pour fonder sa théorie en admettant que l'apprentissage se fait par le conditionnement stimulus/réponse.

Les techniques établies pour la langue des Indiens, visant à étudier la distribution des unités, ont été appliquées de manière mécanique à l'anglais.

Le distributionnalisme, en rassemblant un ensemble d'énoncés de la langue d'une même communauté, décrit une série de faits et décompose en segments (analyse en constituants immédiats) pour déterminer les morphèmes à travers des parties qui seront rapprochées et comparées.

Pour cette analyse et cette description, citons les procédures essentielles :

- La commutation est la substitution d'éléments sur l'axe paradigmatique pour vérifier l'identité des deux formes de la langue.
- La combinaison des sons qui permet de voir s'il y a compatibilité des éléments.

Zellig S. Harris, dans le même cadre, analyse la structure du discours en introduisant la notion de transformation.

Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic (1992 : 58) précisent que Harris fait cette analyse en recourant à la transformation d'une phrase originelle en une autre phrase reconnue comme équivalente à la première.

Harris distingue l'équivalence interne au texte où sont trouvées deux phrases équivalentes, et l'équivalence externe où sont retrouvés les mêmes rapports grammaticaux comme le passage de l'actif au passif.

En 1968, le développement et l'importance de la notion de transformation de Harris montre les relations entre les phrases et met en évidence qu'à partir de phrases simples on peut produire des phrases complexes.

Les transformationnalistes décrivent des mécanismes qui permettent de passer d'une langue à ses équivalents et refusent tout formalisme.

Maurice Gross, quant à lui, dans son ouvrage *La grammaire transformationnelle du français* (1968) élabore une description dite « lexicque-grammaire » concernant le français de base permettant de construire une syntaxe du français d'une manière exhaustive.

Dans ses ouvrages *Structures syntaxiques* (1957) et *Aspects de la théorie syntaxique* (1965), Noam Chomsky, linguiste américain, s'oppose à la génération des structuralistes et signale les limites au classement et à la description des faits de langue sans expliquer un bon nombre de données linguistiques. Il construit une théorie linguistique, la grammaire générative, fondée sur la syntaxe et met en évidence la créativité de la personne capable de comprendre et d'émettre de nouvelles phrases.

Selon lui, la forme prime sur le sens et, en observant le langage de l'enfant qui peut découvrir et apprendre toutes les règles du fonctionnement de la langue, il élabore sa définition : à partir d'un ensemble de règles limitées, l'individu peut produire des énoncés illimités. En effet, pour lui : « *la grammaire est un mécanisme fini qui permet de générer (engendrer) l'ensemble infini des phrases grammaticales (bien formées, correctes) d'une langue et elles seules.* » (In Dubois, Giacomo, Marcellesi et al. 1973 : 227)

La grammaire est représentée par :

- Des règles de réécriture ou syntagmatiques comme l'exemple cité par E. Genouvrier et J. Peytard (1970:125):

a) $SN \rightarrow D + N$ (SN prép.)

b) $SN \rightarrow D + N + de + SN$.

c) $SN \rightarrow D+N +de + D + N$et ainsi de suite. (Les éléments sont remplacés par le lexique).

- Des règles de transformation permettant la compréhension des ambiguïtés syntaxiques (grammaire transformationnelle).

- Des règles morphologiques.

Chomsky distingue la compétence décrite par le linguiste et nécessitant la connaissance des règles de langue de la performance qui doit être et la performance (usage des règles en situation réelle).

Il parle des structures profondes en se référant aux transformations, c'est-à-dire des structures syntaxiques qui relèvent du langage inné de l'être humain permettant l'interprétation sémantique, et des structures de surface, autrement dit la structure superficielle des exécutions de la performance.

Il s'intéresse dans sa théorie standard, en 1975, aux relations existant entre la syntaxe et la sémantique : il recourt alors à la logique.

Bien que la théorie de Chomsky se soit développée et ait connu la gloire en Europe et en Amérique, c'est une linguistique de phrase qui ne se préoccupe pas du texte.

3.4. De la sémantique à l'énonciation

À la fin du 19^{ème} siècle est apparue une discipline qui étudie le sens des unités linguistiques : la linguistique sémantique.

Jean-Marie Essono (1998 :133) énonce :

« Son enjeu principal consiste à savoir dans la langue les relations entre le signe et la chose signifiée, entre la forme et le sens, soit au niveau du mot, soit au niveau de la phrase. »

Cette linguistique a des approches philosophiques et psychologiques. Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic (1992 :114) s'intéressent aux sémantiques orientées vers la logique et distinguent « les univers de croyance » de R. Martin qui cherche la logique de la langue en étudiant des phrases et les relations entre sens et vérité, et qui considèrent que l'univers de croyance est un ensemble de propositions que le locuteur envisage comme vraies lorsqu'il les exprime. On a aussi « la logique naturelle » de Grize qui recherche le discours et s'intéresse aux opérations de pensées manifestées dans le discours, et à la logique aristotélicienne relevant de la syllogistique, la dialectique, la rhétorique mais aussi du contenu et non de la forme pure et donc il s'occupe de la langue naturelle qui ne se parle pas (propositions atemporelles, expressions du sujet).

Nous avons également des sémantiques orientées vers la cognition. Ainsi, Jakendoff établit un rapport entre théorie du langage et facultés cognitives en mettant en exergue la structure de la pensée pour étudier la sémantique de la langue. Il estime que des règles de correspondance entre syntaxe et concept sont nécessaires pour la sémantique cognitive.

Contrairement aux théories grammaticales traditionnelles qui ne s'intéressaient qu'à la forme et ignoraient complètement les problèmes de sens, la grammaire sémantique montre que dans une situation de communication, l'intention de signifier quelque chose est très importante car la langue provient surtout de l'usage et des interactions réalisées par les individus.

Patrick Charaudeau dans *Grammaire du sens et de l'expression*, fait la distinction entre la grammaire de décryptage qui a pour objectif de repérer et d'identifier les formes et leurs combinaisons pour apprendre l'orthographe, la lecture et l'écriture ... et la grammaire du sens qui s'occupe de la description des processus de construction et de reconnaissance du sens de tout acte de communication pour améliorer la compétence d'expression en manipulant le langage à des fins communicatives.

Dans le compte rendu (1999) d'une conférence, Patrick Charaudeau (site : <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/charaudeau.html>, consulté le 20/06/10), précise que la grammaire du sens regroupe les moyens d'exprimer la quantité ou la dépendance qu'elle peut choisir en fonction d'une intention donnée.

Selon ce linguiste, on peut identifier des êtres en donnant le nom, en les désignant, en précisant la personne et ses dépendances, en les qualifiant et en les insérant dans des événements dans l'espace et le temps; le point de vue du sujet est précisé avec la réalité de l'événement.

Il affirme : « *Une grammaire sémantique se doit d'expliquer la spécificité de sens de chacune des catégories de forme et elle doit rendre compte des usages les plus divers, et non pas de la seule littérature.* »

Un courant marginal du structuralisme européen, précisément d'inspiration française (D. Bally, Emile Benveniste, Antoine Culioli), la linguistique énonciative, étudie la langue, et les énonciateurs la prennent en charge en liant la forme au sens car on associe la langue à son utilisation et les mots grammaticaux ont une signification à travers le moment de la production de l'énoncé.

Marie-Françoise Nancy-Combes (2005 :70) affirme : « *La linguistique énonciative travaille sur le discours comme processus mental de construction de sens.* »

Elle cherche à repérer tout ce qui a un rapport avec l'énonciation. Ainsi, elle s'intéresse aux catégories énonciatives : les indiciels indiquant la personne, la temporalité, la localisation spatiale et les anaphoriques. Elle fixe aussi l'énoncé en fonction de la situation, de la référence ou même du contexte.

Selon Benveniste (1974 :80), « *l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.* »

L'assertion (négation, interrogation...), les nuances et le métalangage sont les modalités qui déterminent le locuteur par rapport à son énoncé.

La langue est abordée dans une situation de communication à partir du discours d'un sujet qui signifie un contenu à son interlocuteur. Marie-Anne Paveau et Georges-Elia Sarfati (2003 : 172) affirment : « *La situation d'énonciation est constituée par l'ensemble des paramètres qui permettent la communication : le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de leur échange. Ces paramètres s'inscrivent dans certaines formes de la langue, à travers la deixis. Deixis est un mot grec qui signifie « ostension, fait de montrer » et qui est employé pour désigner l'identification langagière des paramètres de la situation d'énonciation.* »

La théorie des opérations énonciatives de Culioli est la plus représentative. Elle est fondée à partir de l'observation des langues naturelles comme systèmes particuliers, loin de la tradition, rejetant la dichotomie langue / parole, syntaxe/sémantique et cherchant à articuler la linguistique à d'autres disciplines comme la psychologie et la psychanalyse pour repérer ce que veut faire passer l'énonciateur avant de produire un énoncé. Culioli appelle co-énonciateurs l'émetteur et le récepteur. Un lien entre la langue et la situation pour amener l'apprenant vers une autonomie du langage est établi par la théorie énonciative. Selon celle-ci, l'énoncé et l'énonciation sont indissociables.

Jean Marc Defays (2003 :84) écrit : « *L'énoncé est le produit, le dit ; l'énonciation, le produit, le dire : pas d'énoncé sans énonciation pour le créer, mais pas d'énonciation sans énoncé pour en rendre compte.* »

3.5. De la pragmatique à la grammaire de texte

Les idées des Anglo-saxons (la sémiotique avec Peirce, la logique avec Carnap et Bar Hillel et la philosophie avec Austin, Searle et Strawson) ont influencé la pragmatique.

Le langage est conçu comme un acte pour agir sur autrui en tenant compte du contexte linguistique et extralinguistique et de la situation de communication qui révèle de nombreuses significations. L'acte de langage comme la promesse, l'ordre, la suggestion peut s'effectuer à partir de plusieurs types d'énoncés qui ne peuvent être interprétés que selon l'intention du co-énonciateur.

Evelyne Bérard (1991 : 23-24) rapporte qu’Austin montre, dans son ouvrage, que les verbes performatifs réalisent l’action qu’ils définissent dans l’énonciation, par exemple « je te baptise.» ou « je vous déclare unis par le mariage ». La locution (forme de l’énoncé), l’illocution (intention du locuteur), la perlocution (l’effet produit sur l’interlocuteur par l’énoncé) sont les trois niveaux qu’Austin distingue dans l’énoncé et entre le dire et le faire, il existe par conséquent une relation intime. Ce courant s’est développé avec la théorie de l’énonciation et analyse la conversation en ne s’occupant ni des valeurs de vérité, ni de l’analyse d’énoncés isolés. Il étudie tout ce qui est implicite dans un discours et se penche sur les différents éléments de signification et particulièrement l’interaction communicative en s’appuyant sur la psychologie et la philosophie. Il existe donc des principes de fonctionnement de conversation entre les participants, définis par Grice (coopération et contribution).

Le locuteur doit participer activement car le message n’est pas toujours explicite et implique des attentes et des réactions des interlocuteurs. Entre ceux-ci s’établit un contrat de parole où les échanges linguistiques se basent plus sur l’implicite que l’explicite.

La pragmatique étudie tous les faits hétérogènes et divers de la langue. Elle s’attache à la syntaxe et à la langue et contribue à l’explicitation et l’organisation du sens. Elle permet aussi au sujet d’utiliser et de maîtriser la langue car, comme le certifie J.M. Defays (1999 :38), « *elle étudie les rapports entre les signes, entre le fonctionnement et les fonctions du langage, entre les mots et le monde qu’ils peuvent décrire ou modifier.* »

La grammaire de texte, vers les années 60, s’est développée en s’inspirant des progrès des linguistiques pragmatique et énonciative. Elle s’oppose à la linguistique de la phrase qui présentait des limites et des lacunes en étudiant des phrases isolées hors contexte. Elle hérite de certaines idées d’autres disciplines comme le structuralisme, la sémiotique narrative et discursive, la sémiologie, la sociolinguistique et la psychologie cognitive, mais la morphosyntaxe, la sémantique et la pragmatique sont les concepts de base de cette théorie.

Selon J.M. Adam (1990 :12), « *les approches qu'on peut ranger dans ce qu'on appelle la grammaire de texte se caractérisent par la recherche d'une sorte de continuité entre les niveaux et méthodes de la linguistique classique et le niveau du texte.* »

Adam pense aussi que cette linguistique se définit par une attention à la nature des parties du texte mais également aux manifestations d'un « tout » textuel.

Dans une situation de communication, la langue est exposée en discours et organise notre parole à travers un énoncé constitué non pas de propositions indépendantes mais de tout un ensemble.

« Pour constituer un texte, il ne suffit pas de mettre des phrases à la suite l'une de l'autre. Il faut que ces phrases soient liées entre elles, que le texte s'enchaîne, qu'il soit cohérent. Les règles de cohérence du texte ne sont pas du même ordre que celles de la phrase et elles en sont indépendantes. » (Roberte Tomassone, 1996 : 76)

P. Charaudeau (1992: 645) considérait déjà le texte comme une manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation donnée pour servir le projet de parole d'un locuteur donné.

La grammaire de texte s'efforce alors de faire la description de la construction grammaticale du texte et distingue sa cohérence et même sa cohésion, mais elle étudie aussi les relations comme les anaphores, les connecteurs, la co-référence et les progressions thématiques, entretenues entre les phrases qui se succèdent et constituent le texte.

Conclusion

Ce chapitre, réservé surtout à l'évolution de la grammaire et des théories linguistiques, permet de reconnaître celles qui ont inspiré les méthodes d'enseignement de la grammaire dans les différents manuels des trois paliers (primaire, moyen et secondaire).

Jean Claude Chevalier (1987 : 34) pense que : « *Le développement considérable des analyses linguistiques permet une très grande diversification des approches en sorte qu'on peut envisager l'utilisation de grammaires différentes spécifiques des domaines retenus par le pédagogue en fonction des besoins supposés de l'apprenant.* »

Même si dans les documents d'accompagnement, les auteurs donnent souvent la théorie linguistique qui les a inspirés, l'analyse des manuels permettra de vérifier concrètement à quelles théories ils se réfèrent.

Chapitre 2

Didactique de la grammaire du FLE

Introduction

Ce chapitre est consacré à la didactique de la grammaire. Dans un premier temps, nous définissons le terme « grammaire » du point de vue didactique. Nous expliquons, ensuite, les divers types de grammaires selon leurs classifications par certains auteurs. Enfin, nous rappelons l'évolution de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement des langues et nous citons les différentes activités y afférant.

1. Définition de la grammaire en didactique

D'après J. P. Cuq (1996 : 25, 26), les premières grammaires vernaculaires précisément du français ont été conçues pour l'enseignement des langues, même à des étrangers. Exemple : le Donat français, la grammaire française de Palsgrave (1530) et celle de Meigret (1550). Cela l'amène à penser que depuis longtemps, l'objet d'une grammaire est prioritairement didactique puisque la description linguistique dépend de cette dernière. La grammaire doit présenter les acquis des linguistes parce que son rôle est de fournir une aide didactique à l'enseignant. Certains linguistes ont remis en question la nécessité d'enseigner la grammaire car elle a parfois été un obstacle dans l'enseignement/apprentissage des langues mais même si on a cru dépasser cet obstacle en niant l'importance de la grammaire, la réalité a vite prouvé le contraire. En effet, si le didacticien place le concept de grammaire à l'intérieur du système didactique et qu'il veut importer du savoir, ce qui lui importe, ce n'est pas de le vulgariser mais de revitaliser les concepts linguistiques captivants en les plaçant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage. Nous avons déjà défini le concept de grammaire dans le 1^{er} chapitre en donnant ses différentes acceptions y compris celles qui concernent l'enseignement, mais nous tenons dans ce chapitre à ne retenir que les conceptions et les définitions du concept de grammaire d'un point de vue didactique.

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Cuq (2003 : 117), retient en didactique des langues les acceptions suivantes :

« - 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. On parle parfois de grammaire d'enseignement.

- Les connaissances intériorisées de « la langue cible » que l'apprenant construit progressivement. Le terme de grammaire interne (on parle quelque fois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. »

Jean Pierre Cuq (2003 : 118) trouve que ces deux acceptions ont des points qui coïncident dans la mesure où l'enseignement de la grammaire pédagogique a pour but de développer la grammaire intériorisée que l'apprenant élabore mais ne se recourent pas totalement car dans les grammaires pédagogiques, les savoirs sont présentés par approximation et ont des lacunes.

Selon Cuq (2003 : 118), la première acception renvoie à un savoir linguistique présenté dans un ouvrage qui comporte généralement une classification des unités, des exemples et des règles explicites pour la construction des énoncés. Et c'est la nature de ces règles qui a permis dans l'histoire de la didactique des langues de faire la différence entre la grammaire pédagogique qui étudie les règles prescriptives (normes) et la grammaire spéculative qui s'occupe des règles descriptives.

Dans son ouvrage *Introduction à la didactique de la grammaire du FLE*, J. P. Cuq (1996 : 41) définit aussi la grammaire d'un point de vue strictement didactique comme suit :

« 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. »

Autrement dit, pour l'apprenant, cette représentation qui est définie en termes métalinguistiques n'est pas une attitude, mais une image construite par lui-même, dont le contenu linguistique est individuel, évolutif et perméable à la théorie.

Pour l'enseignant, c'est une image qu'il suppose construire, qui est évolutive aussi, définie en termes métalinguistiques et s'appuyant sur une ou plusieurs théories linguistiques.

Cette définition est purement didactique parce qu'elle touche seulement l'activité des acteurs de la classe, où la grammaire est indispensable puisque c'est cette activité guidée par l'enseignant qui va aider au cours de l'apprentissage la manifestation et l'affinement de cette représentation.

2. Grammaire et pédagogie

Pour Henri Besse et Rémy Porquier (1991 : 181), toute pédagogie est fondée sur des descriptions du contenu à enseigner, elle est l'appropriation d'un savoir (les notions, les concepts, les lois, les faits), la manière de son organisation, sa présentation et sa transmission. Il s'agira donc d'un apprentissage guidé dans la mesure où l'apprenant n'est pas encore autonome et bien initié, même s'il a une certaine connaissance.

En délimitant et en structurant à l'avance des contenus selon une variété de principes didactiques et une diversité d'options idéologiques, la pédagogie choisit des opérations (sélection, progression, présentation, activités, évaluation) afin que les destinataires acquièrent des savoirs ou des savoir-faire et aboutissent à une connaissance de la matière qui est définie à l'intérieur d'un système éducatif et qui a des objectifs institutionnels.

Pour enseigner une langue, il faut commencer par ses descriptions afin d'en structurer l'enseignement et l'apprentissage de leçons diversifiées.

D'ailleurs ces auteurs (1991 : 182) affirment :

« Apprendre une langue, c'est alors en quelque sorte en apprendre les règles de fonctionnement et d'utilisation – en tant que corps de savoir sur cette matière -, selon les descriptions préalablement adoptées et adaptées par et pour l'enseignement. »

Ils considèrent, bien sûr schématiquement, que cette démarche s'oppose à l'apprentissage naturel dont la structuration des contenus et des savoirs est assumée progressivement et de façon inductive et autonome par l'individu ou le groupe. Par exemple : la construction d'une langue étrangère apprise dans un cadre non-institutionnel est faite à partir de l'expérience langagière acquise (représentation, communication) au préalable à travers au moins la langue maternelle mais aussi selon les activités et représentations cognitives, les pratiques sociales et communicatives qui assurent la structuration de la connaissance, l'utilisation du système linguistique non-maternel, ce qui peut garantir un apprentissage efficace et rapide. L'enseignement des langues s'intéresse donc non seulement à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre institutionnel mais aussi à l'appropriation naturelle de cette langue que l'apprenant ne peut pas reconstituer lui-même mais qui le laisse tenter de comprendre les mécanismes, les mobiliser ou les activer selon des stratégies pédagogiques appropriées pouvant faciliter l'apprentissage. Cela pose des questions sur la façon dont l'apprenant construit la grammaire de cette langue étrangère : il faudrait donc faire la distinction entre les différents types de celle-ci.

2. 1. Les types de grammaire

Une classification des grammaires qui varie selon les linguistes ("Besse et Rémy Porquier", "Henri Boyer, Michèle Butzbatch-Rivera et Michèle Pendanx", "Dirven", "Claude Germain et Hubert Séguin") a été faite afin d'en établir les différents types.

2. 1. 1. Classification d'Henri Besse et Rémy Porquier

Henri Besse et Rémy Porquier (1991 : 186-187) distinguent trois types de grammaires:

- **Les grammaires descriptives** : déjà définies dans le chapitre 1, elles sont des descriptions linguistiques du fonctionnement de la langue.
- **Les grammaires pédagogiques** : sont les descriptions pédagogisées de la langue, elles se différencient, comme le montre J. P. B. Allen (1974), des premières (grammaires scientifiques s'attardant au respect de la forme). Elles aident à l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue en fournissant un cadre informel de définitions, de règles, d'exercices et de schémas. Ce sont des grammaires éclectiques dans la mesure où elles puisent et sélectionnent dans les grammaires descriptives, ce qu'elles trouvent approprié pour l'enseignement. C'est le cas par exemple de l'approche communicative qui utilise des apports divers (pragmatique, analyse du discours, énonciation, grammaire transformationnelle et linguistique structurale). Elles sont imprécises puisqu'elles ont des manifestations diverses et hétérogènes (contenu grammatical des méthodes, outils pédagogiques spécialisés, pratiques dans la classe, etc.).
- **Les grammaires d'apprentissage** : sont les grammaires des apprenants, qu'ils se construisent initialement dans un cadre institutionnel.

S. P. Corder (1967-198: 29 in H. Besse et R. Porquier, 1991 :185) envisage les caractéristiques des grammaires d'apprentissage comme suit : « *Quelqu'un qui apprend une langue étrangère 'possède une langue' en ce sens que son activité langagière obéit à des règles et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques (...) si nous envisageons de décrire la langue de l'apprenant de la même façon qu'une langue maternelle inconnue ou non-décrite, nous devons alors considérer l'apprenant comme un « locuteur natif » de sa propre langue (son interlangue) et, théoriquement du moins, comme le seul locuteur natif de cette langue* ».

En effet, la grammaire d'apprentissage qu'on appelle aussi interlangue est une grammaire intériorisée par l'apprenant, elle se construit et évolue au cours de son apprentissage.

Autrement dit, elle représente la façon dont l'apprenant a intériorisé et appréhendé la grammaire pédagogique (descriptions et classe) à travers sa langue maternelle, d'autres langues, le fonctionnement lui-même de la langue cible ou à travers sa conscience linguistique et ses représentations.

Pour H. Besse et R. Porquier (1991 : 198), la relation entre ces grammaires est complexe, elle est comme un réseau d'interrelations où les grammaires d'apprentissage structurent et informent les grammaires pédagogiques tout en fournissant aux grammaires descriptives des informations de façon indirecte. Les descriptions pédagogiques vulgarisent très souvent les relations entre les grammaires descriptives et les grammaires d'apprentissage. Les cadres d'analyses et les descriptions sont fournis directement aux investigations sur les grammaires d'apprentissage, dans un cadre institutionnel ou naturel pour les grammaires descriptives.

2. 1. 2. Classification d'Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera et Michèle Pédanx (1990 :212)

Ces auteurs retiennent les trois types de grammaires proposés par Henri Besse et R. Porquier qui sont fort utiles en didactique, notamment :

- Les grammaires descriptives.
- Les grammaires pédagogiques.
- Les grammaires d'apprentissage.

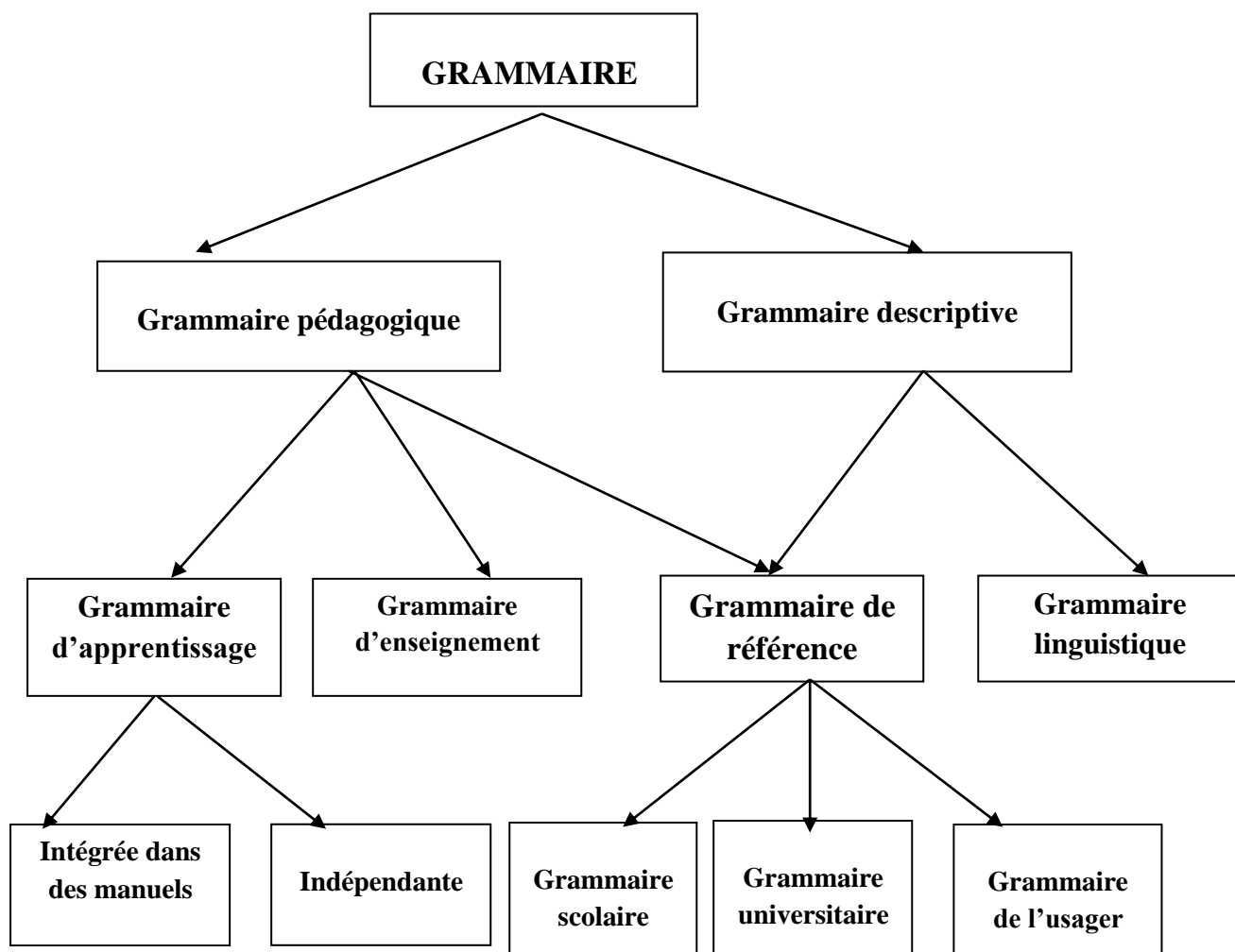
Pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques en classe, ils ajoutent la notion de grammaire d'enseignement.

Les grammaires d'enseignement renvoient aux différentes pratiques pédagogiques proposées aux apprenants, comme par exemple les démarches d'enseignement implicite ou explicite de la grammaire, les types d'exercices et d'activités, etc. ; aux descriptions particulières ainsi qu'à la terminologie utilisée, et à l'image de la langue et de la grammaire transmise par l'enseignant qu'elle soit normative ou communicative.

Pour eux, ces quatre types de grammaire sont mises en œuvre à divers niveaux dans la classe de langue. Elles prennent en considération l'écart nécessaire entre les théories linguistiques et les descriptions grammaticales proposées à l'apprenant et intègrent la fonction des pratiques pédagogiques et d'autres paramètres comme la conscience langagière de l'apprenant, sa langue maternelle et les langues qu'il connaît.

La grammaire d'apprentissage peut avoir des conséquences riches pour la pratique grammaticale. Pour ces auteurs (1990 : 214), *« elle oblige à considérer les productions de l'apprenant non pas exclusivement en relation à la langue cible, mais comme le résultat d'un processus d'intériorisation, au cours duquel l'apprenant élabore ses propres règles et construit progressivement sa compétence. Dans cette perspective, les écarts repérés dans les productions d'apprenants par rapport au fonctionnement de la langue cible sont moins envisagés comme des fautes que comme des erreurs, dans la mesure où ils sont à considérer comme des indices de l'activité du sujet apprenant ».*

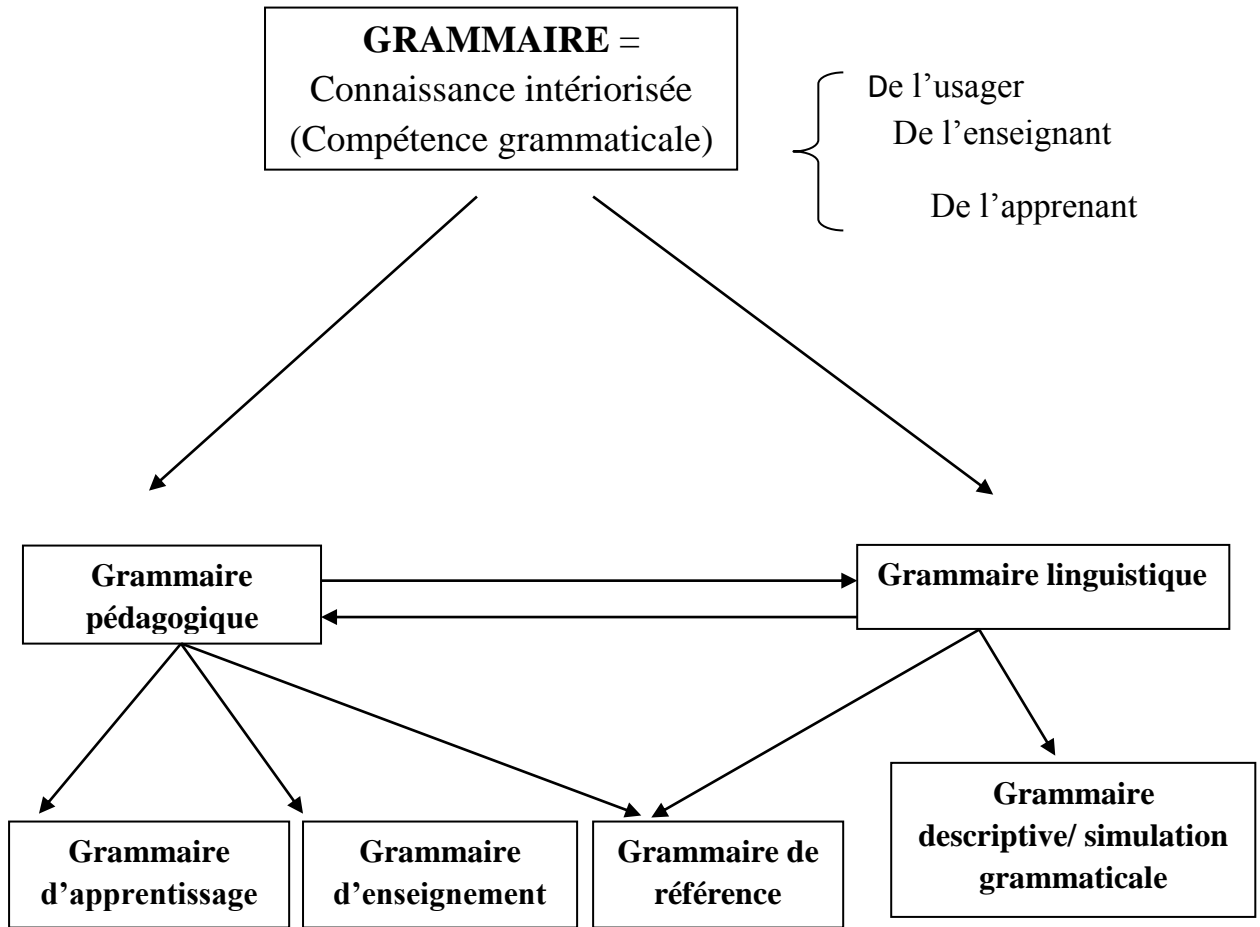
2.1.3. Classification de Dirven (Dirven, 1990 : 1, in Germain et Séguin, 1995 :47)



Pour Dirven, la grammaire pédagogique schématisée ci-dessus, renvoie à toute description de l'apprenant ou de l'enseignant, ou toute exposition d'une série de règles de L2 qui soutiennent et guident le processus d'apprentissage pour acquérir cette langue.

2. 1. 4 Classification de Dirven adaptée par Claude Germain et Hubert Séguin (1995 : 48)

TYPLOGIE DES GRAMMAIRES, ADAPTEE DE DIRVEN



Claude Germain et Hubert Séguin (1995 : 48, 49, 50) retiennent la typologie des grammaires de Dirven présentée précédemment mais ils la remanient en la complétant car ils trouvent que sa conception de la grammaire se limite seulement à une série de règles ; même s'il fait état de la grammaire d'apprentissage et de la grammaire d'enseignement (où il dit peu de choses), il ne parle pas des personnes qui s'impliquent (l'utilisateur, l'enseignant, l'apprenant).

Ces auteurs mettent alors l'accent, d'un côté sur l'aspect de la compétence ou de la connaissance grammaticale, et de l'autre, sur l'importance de prendre en considération les règles d'emploi et les règles d'usage mais aussi ils s'intéressent à travers cette conception aux grammaires des différentes catégories de personnes impliquées et en font la distinction :

La grammaire de l'utilisateur : c'est la connaissance que tout locuteur a intériorisée, c'est le cas généralement de la L1 à laquelle on fait souvent référence pour apprendre une L2.

La grammaire de l'enseignant : l'enseignant transmet un savoir en grammaire à ses apprenants de L2. Deux cas sont possibles : soit il s'agit de sa langue 1 et il enseigne donc la grammaire de l'utilisateur, soit il s'agit de la langue 2 et il professe alors son interlangue, c'est-à-dire le degré plus ou moins approfondi de l'assimilation de cette grammaire.

La grammaire de l'apprenant : elle renvoie au degré de compétence grammaticale de l'apprenant, de son interlangue qui est en constante évolution.

Conformément à Dirven, Claude Germain et Hubert Séguin établissent un lien entre l'aspect descriptif et pédagogique. A travers les programmes et les manuels, ils remarquent une intégration de la grammaire descriptive à un haut degré dans la grammaire pédagogique. En plus de cela, ils soulignent que l'on fait beaucoup plus de simulations grammaticales que de descriptions dans la mesure où de nouveaux modèles linguistiques sont apparus.

Raison pour laquelle l'expression de « grammaire descriptive » a été remplacée par « grammaire linguistique » puis par l'expression qui paraît plus juste : « grammaire descriptive/simulation grammaticale ».

Claude Germain et Hubert Séguin (1995 : 53) apportent des précisions concernant leur typologie :

La grammaire d'enseignement, qu'il ne faut pas confondre avec la grammaire de l'enseignement déjà définie ci-dessus, a comme principes fondamentaux, la sélection et la progression grammaticale. Elle a comme objectif de présenter la grammaire à travers des propositions et recommandations pédagogiques.

2.2. Evolution de la grammaire dans les différentes méthodes d'enseignement

2.2.1. De la méthode naturelle à la méthodologie traditionnelle

S'opposant à la méthodologie scolaire, la méthode naturelle est l'une des méthodologies les plus anciennes. Appelée aussi « maternelle », cette méthode, selon Christian Puren (1988 : 34), est utilisée instinctivement par la mère, la gouvernante, le précepteur avec les enfants ou les gens du pays avec les étrangers. Elle a permis à de nombreux auteurs de se rendre compte des principaux processus d'acquisition des langues :

- L'audition et la répétition fréquentes de modèles oraux, c'est-à-dire, écouter les formes orales, les répéter afin d'apprendre la langue.
- L'assimilation inconsciente de règles grammaticales non-expliquées, par l'imitation et la pratique du langage d'autrui pour l'apprentissage d'une langue. Tous les réformateurs des 17^{ème}, 18^{ème} et 19^{ème} siècles se réfèrent à cette méthode qui apparaît dès le 18^{ème} siècle en milieu scolaire. Elle a influencé diverses méthodologies comme la méthode traditionnelle ou surtout la méthode directe qui s'inspire beaucoup de ses principes. Son concept fondamental est que l'acquisition d'une langue étrangère peut se faire d'une manière naturelle semblablement à l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant entouré de personnes qui la pratiquent.

Christian Puren (1988 : 113) affirme : « *La méthode naturelle ne repose que sur l'empirisme* ».

En effet, dans cette méthode basée sur l'expérience, on considère qu'il est possible que les êtres humains, même s'ils n'ont pas une langue commune, puissent dans certaines situations, communiquer de façon efficace.

Il s'agit de se mettre dans « *un authentique bain linguistique* » comme le dit H. Besse (1985 : 24) car la langue cible ne s'acquiert ni à partir de la traduction ni d'une progression, ni par des explications de la grammaire.

Henri Besse et Rémy Porquier (1991 : 87) précisent que selon Brunot, tout savoir grammatical est ignoré et on s'appuie « *sur le processus d'acquisition et la pratique quotidienne, en face à face avec l'élève, de la langue* ».

Il est évident donc que l'assimilation inconsciente des règles grammaticales favorise l'apprentissage de la langue qui s'effectue à travers sa pratique dans le monde, ainsi que par l'écoute et la vision (expressions, gestes).

Même si l'installation de la méthode naturelle dans le système scolaire a été difficile, il est indéniable qu'elle a eu une place prépondérante dans l'enseignement des langues et a entraîné l'apparition d'autres méthodes.

S'étalant sur trois siècles, la méthodologie traditionnelle, appelée aussi classique, bilingue ou méthode grammaire/traduction, recouvre toutes les méthodologies d'enseignement des langues mortes comme le grec et le latin.

C'est une méthodologie qui, pendant son évolution, a subi de nombreuses variations. Dès la fin du 16^{ème} siècle et au 17^{ème} siècle, elle est utilisée pour l'enseignement des langues vivantes mais elle a surtout existé au 19^{ème} siècle, précisément en Allemagne, et a longtemps été appliquée pendant le 20^{ème} siècle.

Christian Puren (1988 : 23) affirme que la grammaire traditionnelle « renvoie à une pédagogie générale et à une grammaire elles aussi communément qualifiées « de traditionnelles » par les pédagogues et les linguistes français ».

Elle exige un certain bilinguisme chez le professeur. En effet, il est nécessaire que celui-ci ait une connaissance de la langue cible et de la langue de départ car cette méthode s'appuie non seulement sur la grammaire mais aussi sur la traduction.

Conformément à ce que pensent J. P Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 234), la grammaire occupait une place importante dans cette méthode. D'une part, la forme était enseignée selon une approche mentaliste (logique) par l'explication de la grammaire avec un métalangage lourd.

D'autre part, il s'agissait de l'enseignement des parties du discours (article, nom, adjectif, verbe...) de sorte que la progression était arbitraire.

D'une manière déductive, le point grammatical était traité dans une leçon, les règles étaient exploitées et explicitées progressivement puis elles étaient suivies par des

exercices d'application de version par la traduction de la langue cible vers la langue de départ, et de thème par la traduction de langue de départ vers la langue cible.

L'illustration était faite à partir de phrases isolées et de parties de textes extraits d'œuvres littéraires qu'il fallait traduire pour les expliquer.

Autrement dit, dans les deux langues, le maître donnait des exemples tout en énonçant et expliquant en L1 les règles de grammaire de la langue 2, il traduisait même mot à mot pour que l'apprenant comprenne le sens des exemples et acquière un vocabulaire. La traduction avait donc un rôle principal dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

Cependant, cette méthodologie affichait des insuffisances : comme le vocabulaire était présenté à partir d'une liste de mots mis hors-contexte et traduits en langue maternelle, l'élève était souvent induit en erreur, il ne mettait pas en œuvre sa créativité et ne comprenait pas toujours les règles grammaticales car il était exposé à un modèle d'enseignement imitatif et descriptif négligeant complètement l'oral.

Ainsi, dans la Revue Pratique pédagogique (1978 : 31, 32), Eddy Roulet (1971) affirme :

« Si l'on examine des manuels scolaires traditionnels, force est de constater qu'ils ne constituent pas des auxiliaires satisfaisants pour l'apprentissage de l'expression orale, ni même de l'expression écrite, deux objectifs importants de l'enseignement des langues vivantes. ».

Il dégage quatre lacunes du contenu des manuels traditionnels dommageables et gênantes pour l'enseignement des langues vivantes:

1. La négligence de l'usage de la langue d'aujourd'hui en privilégiant la langue des écrivains des siècles passés (Corneille, La Fontaine...) comme on l'observe dans *le précis de grammaire française de M. Grevisse*.
2. L'importance de la langue écrite au détriment de la langue parlée et les informations insuffisantes en ce qui concerne les deux codes.

3. Les développements longs des points secondaires (surtout orthographiques) en négligeant certaines constructions importantes comme dans *le précis de grammaire de Grevisse* où le syntagme nominal, qui suscite des difficultés n'est pas traité.

4. Le déficit sur le plan rédactionnel : les grammaires traditionnelles ne fournissent pas des constructions systématiques de phrases complexes correctes, ce qui ne favorise pas l'apprentissage de l'expression écrite.

Quant à la forme, l'auteur critique le caractère logico-sémantique insuffisant que l'on peut remarquer à travers les définitions, les règles et les explications ainsi que la présentation dispersée et cloisonnée des informations grammaticales.

Il est évident que la méthode traditionnelle reste importante dans l'enseignement car, comme le pense Henri Besse (1985 : 27), c'est une méthode qui continue encore à inspirer beaucoup de programmes de diverses universités et, même dans les manuels les plus récents, ses principes sont retrouvés. Toutefois, il faut reconnaître qu'elle a contribué à l'apparition d'autres méthodologies.

2.2.2. De la méthode directe à la méthode audio-orale et méthode SGAV

En réaction contre la méthodologie traditionnelle et naturelle, la méthode directe est apparue vers la fin du 19^{ème} siècle et a beaucoup été utilisée pendant le 20^{ème} siècle. Avec le progrès du commerce et de l'industrie, elle a été conçue selon les nouveaux besoins sociaux.

Il s'agissait de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes par l'usage pratique d'un outil de communication commun pour parler et écrire.

Marie-Françoise Nancy-Combes (2005 : 32) affirme que la langue étrangère s'acquerrait « *"par imprégnation" directement de la bouche du maître* ».

En effet, l'acquisition de la langue étrangère était conçue selon les mêmes principes que ceux de la langue maternelle car la langue était enseignée directement sans passer par la traduction ni par l'explication de la grammaire et du vocabulaire. A ce propos Christian Puren (1988 : 95) parle du principe de cette méthodologie qui prendra forme en France : « *Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée* ».

L'enseignement de la grammaire se faisait d'une manière inductive et implicite, il était juste réalisé après l'apprentissage du vocabulaire qui était fondé sur l'association des mots et des phrases avec leur sens en se référant à la situation, et sur les exercices de conversation.

« *La méthode directe, au sens strict du terme, si elle évitait de recourir à la langue maternelle de l'apprenant, se souciait aussi de faire acquérir la langue par la conversation, sans référence explicite à la grammaire, l'acquisition des règles devant se faire de manière inductive* » (G. Vigner, 1984 :59).

En effet, l'élève était amené tout seul à induire la règle sans explicitation ni en L1 ni en L2 à travers des paradigmes de formes et d'un ensemble d'exemples bien ciblés qu'on lui proposait. On réduisait les explications métalinguistiques et l'appareillage terminologique et on ne proposait aux apprenants, d'après Henri Besse (1985 : 35) « *que des tableaux d'exemples, des regroupements de formes, dont la disposition et l'ordonnance interne sont supposées être « parlante » en elles-mêmes, sans qu'on ait à rendre compte explicitement* ».

Cependant, comme le pense Jean Marc Defays (2003 : 227), elles se basaient toujours sur la conception traditionnelle de la grammaire scolaire et sur des théories linguistiques dépassées. Gérard Vigner (1984 : 59) nous fait remarquer qu'il n'existe pas de méthodologie homogène de l'approche directe. Celle de G. Mauger

adoptait un nombre considérable de présupposés caractéristiques des méthodes de grammaire-traduction même s'il ne faisait pas de traduction.

C'est pourquoi, la méthode directe a été vite remise en cause et remplacée par d'autres méthodes qui ont su en tirer parti mais qui seront fondées sur de nouvelles recherches en linguistique et en psychologie.

Durant la 2^{ème} guerre mondiale, la méthode audio-orale s'est élaborée à partir de la « méthode de l'armée » pour la formation des militaires qui avaient besoin d'utiliser les langues étrangères dans les opérations extérieures.

La communication en langue étrangère dans la vie quotidienne était son but. L'utilisation de la langue cible était favorisée et les interférences étaient évitées.

Henri Besse (1985 : 35) affirme qu'il s'agit « *d'enseigner à comprendre, à parler ; à lire et à écrire dans celle langue* ».

S'appuyant sur les travaux de la linguistique appliquée, la M.A.O propose un enseignement centré sur l'oral et la mise en situation des contenus pour apprendre la langue cible en s'intéressant à l'approche différentielle et contrastive pour l'enseignement des langues. La M.A.O s'inspire surtout de deux théories. La première est la linguistique distributionnelle (américaine) de Bloomfield et Zellig Sabbettai Harvis à partir de laquelle elle retient l'analyse distributionnelle mettant en relief l'axe paradigmatique qui concerne la distribution des éléments dans l'énoncé, et l'axe syntagmatique qui renvoie à la transformation.

Cette analyse linguistique sera utilisée, selon Christian Puren (1988 : 296-297), par des concepteurs de cours audio-oralistes aux différents niveaux des contenus linguistiques (sélection, présentation et techniques d'exploitation).

Ainsi, dans les débuts de l'apprentissage, la priorité était donnée aux structures grammaticales en reléguant au second plan le vocabulaire dont on ne retenait que le minimum pour la répétition des structures. L'analyse distributionnelle mettait en évidence l'étude systématique des « structures de base » sur laquelle s'appuyait la progression linguistique des cours audio-oraux.

Dans la M.A.O, selon l'approche adoptée par ses partisans, les formes linguistiques étaient présentées soit à partir du dialogue de base (approche dialoguée utilisée dans la méthode de l'armée), soit par des listes de phrases-modèles (approche structurale) et on utilisait même la « boîte de Hockett » ou ce qu'on appelle « les tables de structures » ou « tables de substitution » illustrant sur l'axe paradigmatique et syntagmatique la productivité, le fonctionnement et la transformation des structures tout en se servant d'exercices de répétition ou d'imitation.

La deuxième théorie sur laquelle cette méthode s'est aussi basée est la psychologie behavioriste de B.F. Skinner qui considère le langage comme un comportement humain qui peut être acquis selon des habitudes reposant sur le conditionnement stimulus-réaction-renforcement : le déclenchement donc de la réponse était automatique au moment où il y avait réapparition du stimulus. A ce propos, Claude Germain et Hubert Séguin (1995:26) remarquent : « *l'apprentissage d'une L2 est considéré comme l'acquisition d'un ensemble d'habitudes, sous la forme, surtout, d'automatismes syntaxiques, les promoteurs de la méthode audio-orale mettent alors au point la technique des exercices structuraux* ».

Autrement dit, un grand intérêt était donné à la forme au détriment du sens et la compétence linguistique se faisait par la répétition et la mémorisation des structures de façon intensive (exercices structuraux).

L'enseignement de la grammaire éliminait toute explication de la règle, il était essentiellement implicite et inductif, il se faisait à partir des cas particuliers.

On privilégiait le processus de généralisation et d'analogie qui consiste à inciter l'apprenant à établir des similitudes entre différents phénomènes grammaticaux pour induire la règle à travers la présentation des cas et la saisir, mais lorsqu'il commettait une erreur (formation d'analogie fautive) résultant d'une interférence de la L1, celle-ci était évitée et corrigée.

J.M. Defays (2003 : 228) écrit : « *La grammaire, même si elle n'est introduite que de façon implicite dans l'enseignement et si elle est réduite à des automatismes*

syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment, reste la préoccupation principale de ces méthodes. »

De nouvelles techniques sont également adoptées dans l'enseignement par cette méthode, notamment les laboratoires de langue servant à la répétition ainsi que le magnétophone qui permettait d'enregistrer des dialogues.

Cette méthode a joué un rôle important dans la mesure où elle était fondée sur plusieurs disciplines scientifiques dans l'enseignement/apprentissage des langues mais elle a été vite critiquée par Chomsky (grammaire générative et transformationnelle pour qui l'acquisition du langage est innée) et par les psychologues comme J.B. Carroll qui en ont montré ses limites.

Suite à la 2^{ème} guerre mondiale, la France a voulu lutter contre l'extension de l'anglais dans le monde, pour améliorer la situation de la langue française à l'extérieur. De ce fait, elle conçoit une méthode sur les mêmes principes que la méthode précédente.

A travers la fréquence des mots de la langue parlée, des études sur le lexique et la grammaire sont menées, ce qui a donné l'apparition du français fondamental.

D'après une enquête réalisée en 1950 (in C. Germain et H. Séguin : 1995 : 22), les plus hautes fréquences concernent les mots grammaticaux (articles, préposition, pronoms personnels, etc.) accompagnés après des verbes, puis des adjectifs et des noms. Une enquête statistique a été effectuée pour la grammaire semblablement à celle du vocabulaire. Ainsi, en utilisant une terminologie de la grammaire traditionnelle, pour chaque texte enregistré, des fiches de dépouillements grammaticaux sont élaborées et consacrées à l'étude grammaticale proprement dite et à l'étude spéciale de l'interrogation (directe/indirecte), des listes de fréquence des formes de verbe sont aussi conçues systématiquement. Cela a permis alors l'élaboration de la grammaire du français fondamental en même temps que du vocabulaire fondamental.

Vers le milieu des années 1950, la méthodologie SGAV appelée au début "méthode Saint-Cloud-Zagreb" mais dont la dénomination la plus exacte qui est utilisée rarement, selon Henri Besse (1985 : 39), est "la méthode situationnelle", a été conçue à partir des investigations réalisées par le centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (crédif) et par l'équipe de Guberina à Zagreb. Elle cherchait à enseigner la parole en situation par l'usage des moyens verbaux (lexique, morpho-syntaxe, phonétique) et des moyens non-verbaux (rythme, intonation, gestes, mimes, situations spatio-temporelles, aspects interactionnels d'ordre psychique et affectif, contexte social...) en proposant des dialogues de la vie quotidienne. En effet, leurs présentations et réalisations se faisaient par des images et des moyens audio-visuels (magnétophone, films fixes) tout en évitant les interférences et l'usage de la langue maternelle pour la compréhension et l'accès au sens.

Selon Henri Besse (1985 : 42) : « *La notion de structuro globale implique une linguistique de la parole en situation.* »

Reposant sur le structuralisme européen et s'inspirant de la linguistique de la parole de Charles Bally, cette méthodologie, même si certaines de ces méthodes se basent sur la linguistique structurale américaine et la psychologie béhavioriste (exercices structuraux, imitation, répétition), est influencée par la théorie psychologique de la Gestalt ("théorie de la forme" ou de la "structure") qui propose une perception globale de la forme et de la structure et qui indique que ce n'est que dans leur situation de production et de perception que les formes de la langue ont du sens.

D'ailleurs Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 261) affirment : « *Même si le structuralisme américain a exercé quelque peu son influence, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théories de référence à la méthodologie SGAV, la langue est avant tout 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.* »

La grammaire est enseignée d'une manière implicite et inductive. Elle est abordée à partir des textes et des exercices sans recourir aux règles que l'élève saisit de façon intuitive. La priorité est donnée à la situation pour le choix des structures à enseigner qui sont réemployées et transposées à partir des exercices structuraux ou parfois même sous forme de jeux de rôle et d'activités de dramatisation.

H.Boyer, M. Butzbach et al. (1990 : 204) affirment : « *C'est par la manipulation guidée et par l'emploi en situation des formes grammaticales et des structures linguistiques que l'apprenant est sensé les acquérir, et en mesure de les réemployer dans d'autres situations.* »

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 262, 263) citent les différentes phases successives d'une leçon SGAV :

- Présentation du dialogue enregistré avec les images pour la compréhension globale de la situation.
- Explication par la reprise progressive des séquences de dialogues et d'images.
- Répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures.
- Réemploi ou exploitation de ce qui est déjà appris dans des situations légèrement différentes de celle présentée en premier.
- Transposition par une réutilisation plus spontanée des éléments acquis par l'élève dans des situations de même type à travers des jeux de rôle et des activités de dramatisation

« *L'appropriation grammaticale se fait donc inductivement à partir non pas de paradigmes de phrases analogues structurellement, mais à partir d'une pratique intensive de répliques situationnellement situées.* » (In Besse et Porquier, 1984 : 89).

La démarche proprement dite d'apprentissage de la grammaire est inductive, surtout au début, elle est fondée sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et un réemploi dans d'autres contextes, et non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales. Elle est donc saisie en situation et mise au service de la communication (Claude Germain et Hubert Séguin, 1998 : 25).

Même si la méthodologie SGAV a permis aux apprenants une communication orale rapide dans des situations conventionnelles avec des natifs de L2, elle a cependant été contestée par les tenants des autres méthodes car elle ne leur donnait pas la possibilité de comprendre la langue dans le milieu natif et de développer réellement une communication qui correspond à leurs préoccupations. Cette critique a engendré l'approche communicative.

2.2.3. La méthode cognitive ou l'approche communicative

Avec, dans le domaine politique, l'Europe qui s'est élargie et avec le croisement de nouveaux apports théoriques en linguistique, s'est fait ressentir le besoin de développer l'enseignement des langues. C'est alors qu'est née, pour contrer la méthode audio-orale et audio-visuelle, la méthode communicative. Les didacticiens D.A.Wilkins, J.L.M.Trim, H.G, Widdowson...etc., ont conçu «The threshold Level» pour enseigner l'anglais.

D'autre part, pour l'enseignement du français, « le niveau seuil » inventorie toutes les possibilités d'énoncés pour tous les actes de parole en relation avec le type de public dans diverses situations de communication.

Cette nouvelle méthodologie qu'on appelle aussi "méthode cognitive" apprend à l'élève à communiquer dans la langue 2 et à acquérir une compétence de communication car il doit le faire non pas en fonction des règles d'usage mais dans une situation de communication.

La psycholinguistique, la sociolinguistique (Hymes, Bernstein), l'analyse du discours, l'ethnographie de la communication, la grammaire générative et transformationnelle, le fonctionnalisme (M.A.K. Halliday), la pragmatique (Austin, Searle) ont influé l'approche communicative. Celle-ci retient de la pragmatique le fait qu'elle considère le langage comme un moyen d'agir sur les autres et que dans tout énoncé, l'acte de parole a une relation étroite entre le dire et le faire.

L'approche communicative a d'ailleurs inspiré les auteurs des manuels du cycle secondaire dans la réforme de 2003.

Pour motiver les apprenants, le didacticien doit établir le contenu de l'apprentissage en fonction des besoins langagiers à partir d'actes de paroles. La psychologie cognitive a grandement influencé l'approche communicative en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage, il est sensé comprendre et intérioriser sa propre grammaire afin de produire des énoncés et non plus acquérir des automatismes. D'ailleurs, la conception cognitive pour Robert Galisson (1980 : 40) : « *pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste, pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement.* »

Une grande importance est accordée à la compétence culturelle et aux différents registres de langue. Il faut « *faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation.* » (Evelyne Bérard, 1991 :16)

Les registres de langues font d'ailleurs l'objet d'une étude dans le manuel de 2^{ème} AS.

Dans l'approche communicative, on utilise souvent des documents authentiques comme supports. En effet, Jean Claude Beacco (2007 : 58) signale que les principes directeurs de l'approche communicative fournissent : « *des indications opérationnelles pour : - les supports, dont l'authenticité discursive est considérée comme fondamentale ; - les activités de systématisation, dont on comprend qu'elles doivent être réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication.*»

On a parfois recours à la traduction et on observe également un retour aux explications grammaticales : « *On en revient souvent à des pratiques grammaticales (exercices ou explications) très traditionnelles.*» (R. Porquier et H. Besse, 1984 :90)

Les pratiques de grammaire sont variées selon H. Boyer, M. Butzbach et al. (1990 : 206). On trouve des exercices avec une démarche classique mais de type fonctionnel, d'autres avec une description sémantique et une approche communicative. Certains exercices sont de type fonctionnel mais ressemblent à des

exercices structuraux. Des exercices et des activités motivantes sont proposés dans les nouvelles pratiques qui abordent les points de langue avec une approche fonctionnelle/fonctionnelle. Les méthodes communicatives ont pour référence les nouvelles technologies de la communication et les apprenants s'expriment à travers des jeux de rôle dans diverses situations de communication et en utilisant la langue d'une manière implicite. Jean Marc Defays (2003:231) dit qu'elles «*organisent des exercices de grammaire à partir de l'expérience acquise dans la communication et en vue des interactions verbales à venir.* »

3. Terminologie et discours grammatical

Pour Jean-Claude Beacco (2010 : 196, 197), la même question qui se pose en didactique des langues étrangères, lorsqu'il s'agit de l'enseignement du français est si le lexique technique est indispensable et si le lexique général est suffisant pour la définition des notions ou les concepts qui fondent toute démarche scientifique et pédagogique d'une langue.

Étant descriptif/explicatif, ou servant à communiquer de façon opérationnelle entre enseignants et apprenants, le discours grammatical nécessite ces dénominations, qui permettent de donner une représentation meilleure ou un résumé d'une définition ou une description. Il doit donc être clair pour les apprenants et il est indispensable, dans les enseignements de tenir compte, dans ce discours de la langue étrangère, mis à la disposition des apprenants, des termes banalisés et savants de leur langue première.

A ce propos, cet auteur (2010 : 197) nous fait part d'une remarque citée par H. Besse à propos d'une thèse soutenue en 1977 :

« s'agissant d'élèves du second cycle du secondaire pourvus d'un appareil de terminologie grammaticale relativement complexe en arabe et en français, la question se pose de savoir quelle influence exercent les similitudes et les différences entre les notions méta-grammaticales utilisées en classe d'arabe et en classe de français, ce qui implique l'extension de l'aire d'application de la linguistique contrastive à ce domaine habituellement négligé ».

C'est pourquoi, il est important dans l'enseignement de faire des articulations entre la L1 et la L. cible dans les discours savants. Cela peut se réaliser à travers des activités réflexives (conceptualisation) mais aussi par l'adaptation du traitement du discours grammatical de la part de l'enseignant. Celui-ci peut expliquer des termes cibles par des mots courants et des termes qui renvoient aux catégories et opérations linguistiques de la L1 ou éventuellement des langues étrangères qui sont déjà apprises.

En parlant du discours grammatical, il est nécessaire de s'interroger sur les dénominations. En effet, celles-ci, sous des termes différents peuvent désigner la même chose puisqu'il existe selon la tradition de la grammaire une diversité de savoirs et de théories.

Geneviève Petiot (2000 :111) cite l'exemple du « sujet du verbe » et « groupe nominal de phrase » qui désignent les mêmes séquences malgré leurs différences. La première dénomination désigne une fonction syntaxique remplie par la classe du groupe nominal faisant partie de la linguistique structurale et la grammaire générative et transformationnelle. La deuxième dénomination renvoie à l'un des constituants de la phrase appartenant à la grammaire traditionnelle.

Nous pensons que la terminologie grammaticale peut poser des problèmes au niveau de la classe puisque l'enseignant a tendance à utiliser une diversité de termes de grammaire appartenant à plusieurs théories linguistiques mais elle joue un rôle important dans l'appropriation de la langue par les élèves et a donc une fonction métalinguistique.

« La métalinguistique est ainsi fondée sur la réflexivité de la langue, et est indispensable à toute approche linguistique. « Le français », au carrefour des disciplines scolaires, et lui-même discipline d'enseignement, ne peut ignorer la dimension métalinguistique et le rôle que joue l'école dans son appropriation par les élèves, notamment grâce à la variabilité de la densité métalinguistique. »

Geneviève Petiot (2000 :122)

4. L'exercice dans l'enseignement des langues

Pour G. Vigner (2004 :109), l'exercice est le procédé utilisé de la façon la plus courante pour l'acquisition implicite des règles de la langue mais aussi pour la réflexion sur les fonctionnements d'une langue d'une manière explicite. Pour lui, l'exercice est plus facile à évaluer.

Il le définit comme « *une tâche d'ampleur limitée. Cette tâche est définie par une consigne qui porte sur un apport. L'application de cette consigne doit se traduire par une modification de cet apport. Cette tâche réitérée un certain nombre de fois, ce que l'on appelle aussi un item, sur des apports présentant des propriétés communes, permet à l'apprenant d'induire un principe d'organisation dans le fonctionnement de la langue, principe que l'on peut assimiler à une règle* ».

5. Classification des exercices grammaticaux

Selon le sens donné au mot « exercice » par chacun des auteurs, G. Vigner (2004 :111) esquisse brièvement un certain nombre de typologies qui sont les suivantes :

5.1. Typologie de G. Vigner (1984)

Il s'agit d'une typologie basée sur l'acquisition des formes.

Suivant l'évolution méthodologique jusqu'au 20^{ème} siècle, elle intègre des exercices permettant de se familiariser avec une forme dans des situations communicatives. G. Vigner les classe comme suit :

Les exercices d'analyse (reconnaissance des formes), les exercices structuraux, les exercices de réemploi, les exercices de conceptualisation, les nouveaux exercices.

5.2. Typologie d'Henri Besse (1984)

Cette typologie est aussi centrée sur l'acquisition des formes en distinguant les exercices où un élément structural sert d'invariant pouvant être associé ou non à des variations d'éléments, auxquels le sens reste identique, et des exercices associés à des variations de formulation.

Il s'agit des exercices de répétitions, des exercices à trous, des exercices structuraux, des exercices de reformulation.

5.3. Typologie de P Lamailoux et al. (1993)

Cette typologie s'adresse d'abord aux enseignants de FLM puis à ceux du FLE. Elle dépasse de façon large le cadre d'une activité basée sur la maîtrise des formes de la langue afin d'atteindre une forme d'expression qui est construite selon un canevas dont certains éléments sont variés.

Ces exercices sont : Les textes lacunaires, les questionnaires à choix multiples (Q.C.M), les mises en relation, les puzzles, les tableaux, les matrices de texte, les formulations et réécriture.

5.4. Typologie de J. P. Cuq et I. Gruca (2003)

Elle a un caractère englobant et rassemble des activités dont l'aspect d'organisation systématisée n'est pas toujours le plus distingué.

Il y a ceux qui sont utilisés pour la compréhension et d'autres pour l'expression :

La compréhension : questionnaires, exercices de réparation de textes ou de textes lacunaires, exercices de reconstitution de textes ou puzzles, exercices de mise en relation, activités d'analyse et de synthèse.

L'expression : activités d'écriture, activités de réécriture, activités ludiques, simulations globales.

Tout en se basant sur ces typologies d'exercices, l'enseignant peut préparer ses exercices en classe. Il les adaptera en fonction du point étudié, du niveau de ses apprenants et de la démarche utilisée en classe.

Selon Colette Stroudzé (1974 : 164, 165), l'élaboration d'un exercice de grammaire nécessite de l'imagination, de la précision et une démarche pédagogique qui permet à l'enseignant et aux apprenants de créer en commun la dynamique de l'exercice en classe, fondé sur « le savoir » « le savoir-faire » et « le savoir être ».

Le professeur doit donc d'abord préparer et choisir le contenu en vue de l'exercice à faire en classe en fonction du niveau, des possibilités et des besoins du groupe, Puis, il va réfléchir sur les problèmes de méthode et trouver les techniques pour apprendre à atteindre les objectifs prévus. Enfin, il doit chercher une démarche pédagogique et retrouver le type de relations pour que les objectifs visés soient atteints par les sujets de la classe.

Conclusion

Nous avons passé en revue les définitions didactiques de la grammaire avec ses différentes typologies selon les linguistes et ses diverses activités. Nous avons rappelé aussi la place de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement, nous pourrions donc non seulement, dans notre analyse, reconnaître dans les manuels scolaires du primaire, du moyen et du secondaire, les approches didactiques adoptées dans l'enseignement de la grammaire du français, mais aussi comprendre les mécanismes d'enseignement/apprentissage de cette grammaire dans tous les cycles.

Chapitre 3

Difficultés, exceptions et subtilités de la langue française

Introduction

Dans ce chapitre, nous n'avons ni la prétention d'exposer d'une manière exhaustive toutes les difficultés grammaticales ni l'intention d'énumérer toutes les exceptions et les subtilités de la langue française mais simplement de recenser les difficultés les plus fréquentes auxquelles se heurtent les apprenants et de donner des exemples d'exceptions et de subtilités qui entraînent souvent le non-respect de la norme dans les rédactions des élèves.

Nous commencerons par les difficultés et exceptions concernant les variations du nom, l'accord de l'adjectif qualificatif et ses degrés, les graphies des adjectifs numéraux cardinaux, les particularités des verbes irréguliers, le choix de l'auxiliaire aux temps composés, l'accord du participe passé, la formation de l'adverbe, l'utilisation des pronoms personnels, pronoms relatifs et conjonctions de subordination, les différentes formes syntaxiques : forme négative et interrogative négative, le style indirect et indirect libre, la concordance des temps, la transformation passive et la nominalisation.

Dans une seconde partie, nous parlerons de certaines subtilités de la langue française liées à l'homophonie, et les traits d'union.

1. Principales difficultés grammaticales et exceptions

1.1 . Le genre du nom

Pour les noms animés, le genre est lié au sexe. Ainsi, on dira "un monsieur/une dame, un époux/ une épouse, un mouton /une brebis". Cependant, un nom masculin peut désigner des êtres humains de sexe féminin, c'est le cas du mot « mannequin » ou encore de « peintre ». De plus, certains mots changent de genre au pluriel : un amour fou, des amours éternelles. D'autres mots n'avaient pas de féminin, pendant longtemps, comme les mots « professeur », « ingénieur » mais comme l'écrit Marc Wilmet dans *Grammaire rénovée du français* (2007 :25) :

« Les féministes revendiquent un respect au moins égal à l'égard des femmes et exigent la féminisation des noms de professions, fonctions ou titres longtemps réservés aux hommes. ». Dans son ouvrage *Grammaire critique du français*, Marc

Wilmet précise : « *A date moderne, ces noms acceptent tous l'adjonction d'un - e- [...]* (auteure, professeure, ingénieure, procureure, proviseure... » (2010 :71).

Quant au genre des noms inanimés, il est purement arbitraire. Ainsi, on dira « un agrume », « un apogée » mais « une oasis », « une interview » même si certaines catégories de noms ont tendance à être du masculin comme les arbres (ex : le bouleau), les métaux (ex : le fer), les couleurs (ex : le bleu), les langues (ex : le français), les mesures (ex : le mètre), les noms d'action en « **age** » (ex : le mariage) ou en « isme » (ex : le civisme), les noms d'activités en « ing » (ex : le marketing). D'autres catégories sont plutôt du genre féminin comme les noms d'actions en « ions » (ex : l'éradication), les noms en « ée » (ex : une cuillerée), les noms en « ie » ou « aie » (ex : la vie, la palmeraie), les noms abstraits en « é » (ex : la liberté) (*Les vraies difficultés de la langue française*, Franck Evrard, 2007 : 82, 83)

Le genre du nom n'est pas toujours perceptible à l'oral. On le distingue à l'écrit avec le « e » du féminin (ex : un employé/une employée, un fiancé/une fiancée) (*L'orthographe sans peine*, A. Porquet, 1979 : 213).

De plus, beaucoup de cas particuliers existent. Ainsi, les mots terminés par « eur » au masculin font leur féminin en « euse » (coiffeur/coiffeuse) mais la plupart des mots en « teur » font leur féminin en « trice » (inspecteur/inspectrice, lecteur/lectrice) mais on dira (chanteur/chanteuse).

Les mots en « er » ont pour féminin un mot en « ère » (boulangier/boulangère), les mots en « e » ont leur féminin en « esse » (prince/princesse). Il faut également remarquer certaines formes spéciales du féminin comme « Dieu/déesse, fils/fille, héros/ héroïne, roi/reine... ». D'autres mots ont la même forme pour les deux genres (artiste, élève, enfant). Pour certains noms d'animaux, on ajoute « mâle » ou « femelle » pour distinguer le genre (un éléphant femelle, une souris mâle) (*Précis de grammaire française* de M. Grévisse, 1949: 70 à 76). Quelques noms changent de sens selon leur genre (faire **un** tour, admirer **une** tour) (*Bled orthographe grammaire*, 2010 : 20)

1.2. Le nombre du nom

La règle générale est simple. Il suffit d'ajouter un « s » au pluriel. Mais les cas particuliers et les exceptions ne manquent pas. Les mots terminés par « s », « x » et « z » sont invariables. Les mots en « eu » ou « ou » prennent un « x » au pluriel sauf (pneus, bleus, landaus). Les mots en « eau » prennent également un « x » au pluriel. Les mots en « ou » prennent « s » au pluriel sauf 7 noms (bijoux, cailloux, genoux, hiboux, joujoux, choux, poux)

Quant aux mots terminés par « al », ils font leur pluriel en « aux » sauf principalement 8 noms qui prennent un « s » au pluriel (pals, cals, bals, carnivals, festivals, récitals, chacals, régals).

Les mots en « ail » prennent « s » au pluriel sauf (baux, coraux, émaux, soupiraux, travaux, vantaux, vitraux). C'est ce foisonnement de cas particuliers et d'exceptions qui induit souvent en erreur les apprenants. Ajoutons à cela les mots composés dont le pluriel ne suit pas une règle stricte mais obéit plutôt à une certaine logique que les élèves ne saisissent pas. Ainsi, on écrira « les pommes de terre » parce qu'il y a plusieurs pommes mais une seule terre, on écrira aussi « des haut-parleurs » sans « s » à haut car ce sont des appareils qui parlent haut ("haut" est un adverbe).

On écrira également « des pur-sang » invariable car ce sont des chevaux au sang pur. On écrira de même « un compte-gouttes » avec « s » à gouttes car on compte des gouttes mais le verbe « compte » reste invariable puisqu'on ne met pas un « s » à un verbe ou à une préposition (des porte-bagages, des avant- projets).

Certains mots d'origine latine prennent un « s » au pluriel comme « des référendums », « des week-ends » ou ne prennent pas d' « s » comme « des véto, des gentlemen » (*L'orthographe sans peine*, A. Porquet, 1979 : 201 à 226).

1.3. L'article contracté

Les articles contractés posent souvent des problèmes aux élèves d'autant plus que la confusion est vite faite avec les articles partitifs (du, des).

Ainsi, l'article « le » associé à la préposition « de » va donner l'article contracté « du » et l'article « les » avec la même préposition donne l'article contracté « des ».

Avec la préposition « à », nous obtenons avec les articles « le » et « les » respectivement les articles contractés « au » et « aux ».

Cela donne une difficulté dans la mesure surtout où cette contraction ne se fait pas pour le féminin singulier. Les phrases « elle va à la mairie » ou « il revient de la poste » sont correctes.

(*Difficultés du français*, Jean Michèle Robert, 2002 : 40, 41) et (*Grammaire française*, Hamon, 1966 : 47)

1.4. L'accord de l'adjectif qualificatif

1.4.1. Le féminin de l'adjectif qualificatif

Si l'ajout d'un « e » est la règle générale, il y a là encore beaucoup de cas particuliers.

Les mots déjà terminés par « e » au masculin ne changent pas au féminin (utile/utile) mais certains adjectifs doublent la dernière consonne (cruel/cruelle, pareil/pareille, nul/nulle, gentil/gentille).

D'autres mots : beau, nouveau, fou, vieux, au féminin deviennent : belle, nouvelle, folle et vieille. Pour les mots en « en » ou « ou », on redouble le « n » et on ajoute un « e » (bon/bonne, ancien/ancienne). Il y a dénasalisations des mots en « in », « ein », « an », « on » avec ajout d'un « e » (voisin/voisine, persan/persane) mais pour « bénin » et « malin », le féminin est « bénigne » et « maligne ». Les mots en « et » redoublent le « t » devant l'« e » du féminin (muet/ muette) mais le féminin de « complet » et « concret » sont respectivement « complète », « concrète ».

Par contre, pour la plupart des mots en « at » ou « ot », on ne double pas de « t » devant le « e » (idiot/idiote, délicat/délicate) sauf pour « boulot », « maigriot », « palot », « sot », « vieillot » qui redoublent le « t » au féminin (sot/sotte).Les

mots terminés par « s » ou « x » font le féminin en « se » (gris/grise, heureux/heureuse) mais les mots « bas », « gras », « las », « épais », « gros » et « métisse » font leur féminin en « sse » (bas/basse).

Les mots en « er », au féminin font « ère » (léger/légère) et les mots terminés en « f » transforment le « f » en « v » devant le « e » (naïf/ naïve, bref/brève)

Les mots terminés par « c » font « que » au féminin (turc/turque, public/publique) sauf « blanc », « franc », « sec » qui deviennent « blanche », « franche » et « sèche ». Les mots terminés par « eur » font leur féminin en « euse » (trompeur/trompeuse, menteur/menteuse)

Ceux terminés par « teur » auxquels on ne peut faire correspondre un participe présent en changeant « eur » par « ant » font leur féminin en « trice » (consolateur/consolatrice) mais il faut noter là encore des exceptions : (enchanteur/enchanteresse, pêcheur/pêcheresse, vengeur/vengeresse) (*Précis de grammaire française* de Grévisse, 1949 : 92 à 95).

1.4.2. Le pluriel de l'adjectif qualificatif

La grande majorité des adjectifs qualificatifs prennent un « s » au pluriel (grand/grands, petit/petits, monotone/monotones)

Mais les mots en « al » font leur pluriel en « aux » (amical/amicaux, familial/familiaux)

Ce n'est pas le cas pour les mots « banal, fatal, naval, final » qui prennent un « s » au pluriel (naval/navals)

Lorsque la finale du mot est « eau » ou « eu », on met un « x » au pluriel (beau/beaux, hébreu/hébreux).

Les mots terminés par « s » ou « x », quant à eux, restent invariables (las, frais, audacieux, faux...) (Porquet, *l'orthographe sans peine*, 1979 : 238 à 240)

1.4.3. Les adjectifs de couleurs

En général, les adjectifs qualificatifs de couleur s'accordent en genre et nombre (l'herbe bleue, les chaussons rouges).

Mais les adjectifs de couleurs dérivés de noms ne s'accordent pas.

Ainsi, nous écrivons « des fauteuils orangee (de la couleur de l'orange). C'est le cas de beaucoup de couleurs dont nous citons ici quelques unes : marron, acajou, brique, cuivre, ocre, olive, or, pistache, turquoise ...

Cependant, on relèvera quelques exceptions : châtain, écarlate, fauve, mauve, incarnat, pourpre, rose, vermeille, violet qui s'accordent en genre et nombre.

Dans certains cas, l'adjectif de couleur reste invariable : lorsque la couleur est définie par deux adjectifs (des yeux verte claire). L'expression « vert clair » a la valeur d'un adverbe : des yeux d'un vert clair. (*Les vraies difficultés de la langue française*, Franck Evrard, 2007 :37 à 39)

1.4.4. Les adjectifs dans les mots composés

Les adjectifs composés s'accordent tous les deux en genre et nombre en général (sourds-muets, sourdes-muettes).

Cependant, les adjectifs terminés par « o » restent invariables (les relations germano-russes). De même, les adjectifs « mi, demi, semi, nu » devant un adjectif ou un nom sont invariables (mi-clos, semi-désertique, nu-pieds). Par contre, on écrira « pieds nus » et « une heure et demie » (*Grammaire Robert Nathan*, Alain Bentolila, 2001: 11)

1.4.5. Les degrés de l'adjectif

Les règles concernant les comparatifs et les superlatifs sont simples mais il faut noter les exceptions pour les adjectifs « bon » (meilleur et le meilleur) et mauvais (pire, le pire), pour l'adjectif « petit », on peut dire « plus petit » et « le plus petit » mais parfois on utilise « moindre » et « le moindre » selon la phrase. (*Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, G. Mauger 1968: 82)

1.5. L'adjectif numéral cardinal

Il suffit de connaître les adjectifs numéraux cardinaux de un à seize, ceux des dizaines de vingt à soixante, plus « cent », « mille », « million » et « milliard » pour écrire n'importe quel chiffre avec les combinaisons des chiffres cités ci-dessus mais ce qui crée la difficulté, ce sont les variations de ces chiffres. Ainsi, « mille » est invariable tandis que « million » et « milliard » sont variables. « Cent » et « vingt » sont quant à eux variables quand ils sont en dernière position dans le chiffre (quatre-vingts, trois cents) et invariables lorsqu'ils sont suivis d'un autre chiffre (quatre-vingt-deux, trois cent quatre). De plus, le trait d'union ne se met qu'entre deux chiffres inférieurs à cent (trente-deux mille). On ajoute un « et » entre « un » ou « onze » et les dizaines (trente et un, soixante et onze) mais il y a des exceptions (quatre-vingt-un, quatre-vingt-onze). Il faut noter aussi que « un » varie en genre (un livre, une table) et que « vingt » et « cent » ne varient pas lorsqu'ils ont un sens ordinal (la page deux cent, c'est-à-dire la deux centième page) (Bled, *Orthographe grammaire*, 2010 :44, Grévisse, *Précis de Grammaire française*, 1949 :106)

1.6. Les verbes

1.6.1. Accords particuliers du verbe

Parfois l'inversion du sujet crée une difficulté orthographique, surtout si on n'entend pas à l'oral l'accord avec le sujet (j'apprécie les plats que préparent ces cuisiniers). Beaucoup de personnes non-averties pourraient écrire « prépare » qui se prononce de la même manière que « préparent », sans se rendre compte que le verbe « préparer » s'accorde avec le sujet inversé « cuisiniers ».

D'autre part, lorsqu'on a deux sujets au singulier, le verbe se met au pluriel (La rivière et le torrent dévalent la colline).

Lorsque deux sujets sont à des personnes différentes, la 1^{ère} personne l'emporte sur la 2^{ème} et 3^{ème} et la 2^{ème} sur la 3^{ème}. (Sandra et moi recherchons un appartement, Sandra et toi recherchez un appartement) (Bled *Orthographe grammaire*, 2010 : 56 à 58).

1.6.2. Verbes irréguliers

Les verbes irréguliers sont difficiles à conjuguer car ils ont plusieurs radicaux. C'est le cas notamment du verbe « aller » qui a six radicaux, du verbe « faire », des verbes « pouvoir », « vouloir », « savoir » pour ne citer que les plus difficiles et les plus utilisés. (*Guide de conjugaison française*, Burney.P, H.Benac, 1975 : 12 - 84)

1.6.3. Choix de l'auxiliaire

Aux temps composés, le choix de l'auxiliaire (avoir ou être) n'est pas toujours évident.

D'abord, il faut savoir que certains verbes sont transitifs et se conjuguent donc avec l'auxiliaire « avoir », d'autres sont intransitifs et se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Mais la forme passive des verbes transitifs utilise l'auxiliaire « être » (ils sont convoqués).

De plus, certains verbes en relation avec l'état et la direction se conjuguent avec l'auxiliaire « être » (rester, naître, décéder, devenir, mourir).

Enfin, certains verbes se conjuguent avec « avoir » quand ils ont une construction transitive. (Il a sorti un livre du cartable) et avec l'auxiliaire « être » quand ils ont une construction intransitive. (Il est sorti de la classe). (*Guide de conjugaison française*, Pierre Burney & Henri Benac, 1975 :16 à 18).

1.6.4. Accord du participe passé

Les règles les plus connues que les apprenants appliquent sont celles concernant l'accord du participe passé avec le sujet quand on a l'auxiliaire « être » et pas d'accord avec le sujet quand on a l'auxiliaire « avoir ». Mais, dès que le COD est placé avant le participe passé et qu'il faut accorder celui-ci avec le COD, les élèves connaissent moins cette règle. Les autres cas particuliers sont encore moins connus des non-spécialistes. Ainsi, le participe passé conjugué avec « avoir » et suivi d'un infinitif s'accorde avec le COD lorsque celui-ci se rapporte au participe (Les violonistes que j'ai entendus jouer étaient habiles) mais le participe reste invariable si le COD se rapporte à l'infinitif (Les airs que j'ai entendu jouer étaient

charmants). Le participe passé « fait » suivi d'un infinitif est invariable (ces personnes, je les ai fait venir).

De même, le participe passé précédé du pronom « en » (neutre et partitif) COD est invariable (Des difficultés, certes, j'en ai éprouvé!)

Le participe passé des verbes pronominaux s'accorde avec le pronom réfléchi quand celui-ci est COD (Elle s'est coupée au doigt) mais il ne s'accorde pas lorsque le participe passé est suivi d'un COD (Elle s'est coupé le doigt). Enfin, certains verbes pronominaux qui ne peuvent avoir de COD restent invariables : se succéder, se plaire, se nuire, se rire.....(Les rois qui se sont succédé) (Grévisse, *Précis de grammaire française*, 1949 :204 à 209)

1.7. Formation de l'adverbe

La formation de l'adverbe en ajoutant « ment » à l'adjectif qualificatif féminin ne pose pas de problèmes (grand → grande → grandement). Mais, beaucoup de cas particuliers et exceptions créent la confusion pour un profane. Ainsi « brève » donne « brièvement » et « gentille » donne « gentiment » au lieu de « * brèvement » et « *gentillement »

Certains adverbes se forment en ajoutant « ément » (aveuglément, confusément).

Pour les adjectifs terminés par « i » ou « u », on forme l'adverbe à partir du masculin en ajoutant « ment » (poli → poliment) sauf pour l'adjectif « gai » qui donne « gaiement ». Pour d'autres adjectifs en « u », un accent circonflexe dans la formation de l'adverbe (cru → crûment) est nécessaire.

Pour les adjectifs qualificatifs terminés par « ant » ou « ent », on remplace « ant » par « amment » et « ent » par « emment » (bruyant → bruyamment, violent → violemment) sauf : « lent », « présent », « véhément » qui donnent les adverbes « lentement », « présentement », « véhémentement » (Franck Evrard, *Les vraies difficultés de la langue française*, (2007 :43-44) et Grévisse, *Précis de grammaire française* : 219, 220).

1.8. Les pronoms personnels

1.8.1. Les pronoms personnels « y » et « en »

L'emploi de ces deux pronoms personnels n'est pas aisé. En effet « y » remplace un complément de lieu (on l'assimile souvent à un adverbe) (Il va en Italie→il y va). Il remplace aussi un COI introduit par la préposition « à » (Tu as réfléchi à cette question→ tu y as réfléchi).

« En » peut lui aussi remplacer le complément de lieu (Il revient de Nice→ il en revient) ou alors il remplace un COI introduit par « de » (il souffre de son échec→ il en souffre).

On peut remplacer un COD introduit par un article partitif, des articles « un » ou « une », d'un nombre ou d'un adverbe de quantité. (Je prends du beurre →j'en prends, j'ai un ordinateur → j'en ai un, j'ai deux enfants→ j'en ai deux, tu as combien d'enfants ?→ tu en as combien ?).

Il faut remarquer que « y » et « en » ne s'utilisent pas pour des noms animés (je pense beaucoup à mon amie→ je pense à elle et non j'y pense, je ne suis pas content de mon collègue→ je ne suis pas content de lui et non pas je n'en suis pas content). (Jean Michel Robert, *Difficultés du français*, 2002 : 58).

1.8.2. Combinaisons des pronoms personnels

Ce qui est souvent difficile, c'est de mettre l'ordre correct lorsqu'on a plusieurs pronoms personnels.

Il faut savoir qu'après les pronoms personnels sujets, il faut mettre d'abord les pronoms personnels COD ou COI (me, te, se, nous, vous) puis les pronoms personnels COD (le, la, les) pour tous les modes à la forme négative et tous les modes sauf l'impératif pour la forme affirmative (Il me les a racontés, elle ne me l'a pas donné). Par contre, on mettra les pronoms personnels COD(le, la, les) avant les pronoms personnels COI « lui et leur » (Il le lui donne. Elle les leur offre).

A l'impératif affirmatif, on met les pronoms personnels COD avant les pronoms personnels COI « moi, lui, nous, leur » (Donne-le -moi, donnez les leur).

Quant aux pronoms personnels « en » et « y », ils peuvent suivre un pronom COD ou un pronom COI (Tu m'y emmèneras, ne lui en donne pas !) (Jean Michel Robert, *Difficultés du français*, 2002 : 52)

1.9. La restriction, le « ne » explétif et la forme interro-négative

Souvent, il y a confusion entre négation (ne... pas qui encadrent un verbe) et la restriction ou encore le NE explétif.

NE ...QUE qui encadrent un verbe n'est pas une négation mais une restriction (Il ne lit **que** des romans policiers)

Le NE explétif, lui, n'a aucun sens négatif. L'usage est plutôt soutenu après des termes exprimant une crainte (je crains qu'il ne soit malade), après les verbes « empêcher que » et « éviter que » (il faut éviter que ces incidents ne se produisent), après « plus que », « moins que », « mieux que », « pire que »... (C'est plus difficile que je ne le croyais), après « avant que », « à moins que »... (Il faut agir avant qu'il ne soit trop tard)

La négation combinée avec la forme interrogative pose le problème de l'ordre des mots, surtout aux temps composés. « Ne » vient en première position avant l'auxiliaire qui est suivi du pronom personnel, « pas » se met entre le pronom personnel et le participe passé. (N'est-il pas venu ? N'avez-vous pas compris ?) (René Lagane, *Difficultés grammaticales*, 2001: 95 à 97).

1.10. La forme passive

La transformation passive où le COD devient sujet du verbe et le sujet devient complément, est connue mais la conjugaison du verbe doit être respectée. Ainsi, on doit utiliser l'auxiliaire « être » au temps du verbe suivi du participe passé du verbe en question. De plus, certains emplois sont proscrits (lorsqu'on a un verbe intransitif ou un verbe pronominal) ou maladroits lorsque le COD est inanimé (Paul

lit avidement ce roman) ou lorsque le sujet est un pronom personnel (j'encourage Paul). Enfin, lorsque le sujet est un pronom indéfini, la transformation passive est possible mais il n'y a pas de complément (on a mis la lettre à la poste, la lettre a été mise à la poste).

(Jean Dubois et René Lagane, *La nouvelle grammaire du français*, 1973 : 167, 168)

1.11. Le style indirect et le style indirect libre

Si le style direct ne pose en général pas de problèmes sauf celui de la ponctuation (oubli des deux points, des guillemets...) le style indirect consiste à rapporter les paroles non pas en les citant mais en les subordonnant à un verbe principal introducteur. Mais cela nécessite beaucoup de transformations et de changements qui ne sont pas toujours maîtrisés par tout le monde.

Ainsi : Il répondit avec plus de douceur : « C'est ce que je n'ai pas, je le sais » au style direct va devenir au style indirect : Il répondit avec plus de douceur que c'était ce qu'il n'avait pas, qu'il le savait. Nous avons procédé à des changements de pronoms personnels, de temps, de ponctuation, de structure.

De plus, le mode impératif est remplacé par l'infinitif : Ma mère me dit : « Viens ! », au style direct devient au style indirect : Ma mère me dit de venir. (Grévisse, *Précis de grammaire française*, 1949 : 279). Les indicateurs de lieu et de temps changent également. Il m'a dit : « Je suis venu ici hier » devient « Il m'a dit qu'il était venu là-bas la veille ! » Dans les phrases interrogatives, l'ordre du verbe et du pronom personnel s'inversent au style indirect. L'expression « est-ce que » est remplacée par « si » et le pronom interrogatif « que » est remplacé par « ce que ».

De même que les pronoms personnels, il y a changement également d'adjectifs possessifs et de pronoms possessifs (Il m'a dit : « c'est mon livre, c'est le mien. » devient au style indirect : Il m'a dit que c'était son livre, que c'était le sien. Toutes ces transformations souvent concomitantes doivent se faire d'une façon spontanée (surtout à l'oral), ce qui n'est pas toujours évident pour les apprenants en langue étrangère. Dans le discours indirect libre, on supprime la subordination tout en

gardant les particularités du discours indirect : il m'a rassuré en disant que je n'avais pas à craindre ce genre d'accident, au discours indirect libre, on aura : il m'a rassuré : je n'avais pas à craindre ce genre d'accident. (René Lagane, *Difficultés grammaticales*, 2001 : 53) (Claude Vargas, *Grammaire pour enseigner*, 1999 :29).

Mais le discours indirect libre est un usage littéraire que les apprenants de 3^{ème} année secondaire ne sont pas obligés de maîtriser.

1.12. La concordance des temps et le subjonctif

Une autre difficulté dans la langue française est la concordance des temps et l'utilisation du mode subjonctif.

Pour les verbes introducteurs de déclaration au présent ou au futur, il n'y a pas de problèmes majeurs. Par contre, si le verbe est au passé, il faut respecter des règles de concordance bien précises. Le verbe de la subordonnée se met à l'imparfait pour exprimer la simultanéité (je savais qu'il luttait).

Il se met au plus que parfait pour exprimer l'antériorité (je savais qu'il avait lutté). Il se met au futur du passé (faux conditionnel présent) pour exprimer la postériorité (je savais qu'il lutterait) ou alors le futur antérieur du passé (faux conditionnel passé) pour exprimer le futur antérieur (je savais qu'il aurait lutté).

Pour les verbes introducteurs de souhait, désir, volonté, crainte, doute, le verbe de la subordonnée se met au subjonctif présent pour exprimer le présent ou l'avenir (je souhaite qu'il lutte), il se met au subjonctif passé pour exprimer l'antériorité (je souhaite qu'il ait lutté). Quand le verbe principal est au passé, celui de la subordonnée se met au subjonctif imparfait pour exprimer la simultanéité ou la postériorité (je souhaitais qu'il luttât) ou au subjonctif plus que parfait pour exprimer l'antériorité (je souhaitais qu'il eut lutté) (Hamon, *Grammaire française*, 1966 : 256, 257)

Mais ces deux dernières formes (subjonctif imparfait et plus que parfait) sont plutôt désuètes dans le langage moderne et on utilise volontiers à leur place

respectivement le subjonctif présent et le passé (je souhaitais qu'il ait lutté). Outre cette utilisation du mode subjonctif, il y en a d'autres.

Il peut exprimer, un souhait, un ordre ou une défense (Qu'il parte !). Il s'utilise obligatoirement après certaines conjonctions de temps (avant que, jusqu'à ce que), de but (afin que, pour que), d'opposition (bien que, quoi que), d'hypothèse (à condition que, pour peu que, en admettant que...). On l'utilise également dans certaines subordonnées relatives (je suis en quête d'un livre qui me séduise, c'est le seul manuel qui me soit accessible, existe-il une raison qui puisse justifier ton acte ? S'il existe un être qui soit digne de confiance, c'est bien toi).

(Franck Evrard, *les vraies difficultés de la langue française*, 2007: 122 à 124)

1.13. Pronoms relatifs et conjonctions de subordination difficiles à employer

Les pronoms relatifs qui créent souvent des confusions sont les pronoms QUE et DONT.

« Que » est un pronom qui remplace le plus souvent un COD (Il s'occupe du champ que labourait son père)

« Dont » peut être complément d'un nom ou d'un pronom (voici le pays dont j'apprécie le charme, voici mes voisins dont certains sont mes amis). Il peut être aussi complément d'un adjectif ou complément d'agent d'un verbe passif (voilà un succès dont je suis fier, il adore sa mère dont il est aimé).

« Dont » peut également être COI ou complément circonstanciel d'un verbe (C'est le livre dont il parle, je n'aime pas la façon dont tu lui parles) (Hamon, *Grammaire française*, 1966 : 92,93).

Certaines conjonctions de subordination sont utilisées de façon erronée. C'est le cas de « malgré que »+ subjonctif que l'on tolère dans l'usage familial mais qui n'est pas correct dans le langage académique puisqu'il faut plutôt employer « bien que » ou « quoique »+ subjonctif. De même, on confond souvent l'orthographe de la conjonction de subordination de temps « quand » et celle du présentatif « quant à ».

1.14. La nominalisation

L'utilisation de divers procédés morphologiques permet la nominalisation de certaines phrases (Stationnement interdit, livraisons autorisées, négociations suspendues...) (Pierre Legofic, *Grammaire de la phrase française*, 1994 :518).

Cette nominalisation se fait en ajoutant des suffixes au radical : « ade » (grenade), « age » (déménagement), « aison » (crevaision), « ateur » (administrateur), « eur » (chercheur)... « ement » (recueillement). C'est justement ces différents suffixes pour former des substantifs qui vont créer des confusions. (Grévisse, *Précis de grammaire française*, 1949 :25).

Ainsi, la nominalisation du verbe "continuer" peut donner les noms "continuation" et "continuité". « *Quand on veut souhaiter à quelqu'un qu'il poursuive les activités qui lui plaisent, on emploie la formule : BONNE CONTINUATION ! Le mot CONTINUE, pour sa part, désigne le caractère de ce qui est continu. Ex : Assurer la CONTINUE d'une entreprise.* » (Camil Chouinard, 2001 : 80)

2. Quelques subtilités de la langue française

2.1. Les homophones

Beaucoup de mots se prononcent de la même manière mais s'écrivent de façon différente. C'est le cas des homophones lexicaux comme « coq » (mâle de la poule), « coke » (résidu de la carbonisation de la houille) et « coque » (enveloppe calcaire de l'oeuf), « cal » (espace entre le pont et le fond d'un navire) et cal (durcissement de l'épiderme), différent (qui présente une différence) et différend (désaccord) (Pascal-Raphaël Ambrogi, *Particularités et finesses de la langue française*, 2001 : 63, 64, 108)

Nous avons aussi « affaire » (avoir affaire à quelqu'un) et « à faire » (avoir un travail à faire), chant (chanson) et champ (domaine), le mémoire (l'écrit) et la mémoire (le souvenir), le poil (de la barbe), la poêle (à crêpes) et le poêle (à charbon), la solde (salaire) et le solde (remise de coût), voir (verbe) et voire (et même), la tache (la salissure) et la tâche (le travail à accomplir). A ce genre

d'homophones lexicaux, il faut ajouter les participes et les adjectifs comme « excellent/ excellent », « fatigant/ fatigant », « convainquant/convaincant ».

Enfin, beaucoup d'homophones grammaticaux créent aussi certaines confusions tels que « a » et « à » (Il a renoncé à me parler), « ce » et « se » (ce pantalon, il se promène), « dans » et « d'en » (il est dans cette chambre, il appelle d'en haut), « la », « là » et « l'a » (je la rencontre, j'en suis là, elle l'a compris), « ni » et « n'y » (il ne le connaît ni des livres ni des dents. Je n'y crois), « ou » et « où » (du sel ou du beurre, le village où j'habite), « peux » et « peu » (je peux le faire, le peu de chance), « plus tôt » (contraire de plus tard) et « plutôt » (adverbe de préférence : je vais venir plus tôt, plutôt souffrir que mourir), « quand » (conjonction de subordination), « quant à » (en ce qui concerne) et « qu'en » (que+en), « quelle » et « qu'elle » (quelle championne ! qu'elle est laide !), « quoique (bien que) et quoi que (quelle que soit la chose), « sans » (préposition) et s'en (se+en », « si » (conjonction de subordination) et « s'y » (se+y) (Frank Eward, *Les vraies difficultés de la langue française*, 92 à 95).

2.2. Latinismes et gallicismes

Beaucoup d'expressions sont invariables et ne portent pas d'accents car elles sont d'origine latine. Nous citons ici les plus connues et les plus utilisées : ad hoc, de facto, de visu, a fortiori, confer, erratum, ex-aequo, in extremis, lapsus, intra-muros, persona non grata, quiproquo, sine die, verso, statu quo, sic, veto, vice versa...

D'autres tournures propres à la langue française qu'on appelle « gallicismes » sont assez compliquées pour les usagers d'autres langues. On a par exemple les expressions « voici » et « voilà » (voici que la nuit tombe, nous voilà), les locutions « c'est...qui » ou « c'est...que » (c'est Paul qui m'a fait rire, c'est demain que je pars), le pronom neutre « il » (il importe que tu m'écoutes, il fait froid, il y va de ton avenir, il y a un chat sur le toit), la locution interrogative « est-ce que ? » (Qu'est-ce que tu dis ?), certaines expressions issues d'ellipses (il fait froid, d'habiller à la va vite.) ou au contraire les mots explétifs sans rôle grammatical (je

crains qu'il ne parte, la ville de Paris, expulsez-moi cet importun !) (A. Hamon, Grammaire française, classe de 5^{ème}, 170-171)

2.3. Le trait d'union

Mettre ou ne pas mettre un trait d'union est souvent un véritable casse-tête. On peut certes appliquer certaines règles : mettre un trait d'union lorsque le nom composé est formé de termes mis sur le même plan (moissonneuse-batteuse, auteur-compositeur), ne pas mettre le trait d'union lorsque les termes ne sont pas mis sur le même plan (un directeur adjoint, un médecin légiste, vente éclair, recette miracle, mot clé) mais souvent c'est l'arbitraire pour beaucoup d'expressions. Ainsi, on écrira « un corps à corps » mais « à bras-le-corps », « un haut fourneau » mais « un haut-parleur », « un compte rendu » mais « un compte-gouttes », « un face à face » mais « un vis- à - vis ».

Le trait d'union se met aussi entre le verbe et le pronom personnel lorsque celui-ci vient en 2^{ème} position à l'impératif (Donne- le moi !) dans l'interrogation (où va-t-il) dans les inversions (stop, dit-il).

Avec certains préfixes (anti, archi, auto, juxta, télé...) le mot est en général soudé avec le préfixe (archiconnu, autobiographie...) mais lorsque deux voyelles se rencontrent, on met un trait d'union (anti-impérialiste, auto-intoxication).

Avec « contre », on met un trait d'union avec les mots qui commencent par « a », « e », « i » (contre-attaquer, contre-indication). Il n'y a pas de traits d'union avec les autres mots (contrebalancer, contrecœur).

Avec « entre », la plupart des mots sont soudés (entrebâiller, entraider...) mais certains ont un trait d'union (s'entre-égorger, s'entre-déchirer). On écrit aussi s'entregorger

Avec « faux » et « nouveau », les mots ne prennent pas de trait d'union sauf : faux-filet, faux-fuyant, faux-monnaieur, faux-semblant et nouveau-né.

Avec « non » et « quasi », il y a trait d'union quand il s'agit d'un nom (un non-lieu) et pas de trait d'union devant un adjectif (les pays non alignés).

Avec « nu », « ni », « demi et semi », on met un trait d'union mais on n'accorde pas (les enfants nu-pieds, une semi-vérité).

(Les vraies difficultés de la langue française, Franck Evrard, 2007)

Conclusion

Nous avons, dans ce chapitre, inventorié toutes les difficultés notamment toutes les exceptions aux règles grammaticales, les emplois difficiles, les transformations délicates, les subtilités de la langue française. Toutes ces difficultés ont été recensées dans des ouvrages de référence. Ce travail nous permettra de constater dans notre partie pratique si les normes transgressées par les apprenants dans leurs copies sont dues à ces difficultés ou à d'autres.

Dans cette partie théorique, nous avons défini la notion de grammaire, nous avons fait un rappel de l'évolution de la grammaire et des théories linguistiques. Nous avons inventorié les différentes grammaires et leur évolution dans les diverses méthodes d'enseignement.

Enfin, nous avons mis en exergue toutes les difficultés, reconnues comme telles, dans la langue française.

Toute cette étude est un préalable pour l'objet de notre recherche, à savoir les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS particulièrement ceux des lycées de la wilaya de Constantine où nous avons relevé notre corpus que nous analysons dans notre deuxième partie.

Deuxième partie

Analyse

Introduction

Dans cette partie, nous analysons d'abord les leçons de grammaire dans les manuels scolaires des 3 paliers (primaire, moyen, secondaire).

Nous analysons donc les manuels qu'ils ont utilisés durant leur formation et la manière dont est abordée la grammaire ainsi que les documents d'accompagnement et les orientations données. Il faut remarquer que ces apprenants ont suivi l'enseignement fondamental durant le cycle primaire.

Puis, dans un deuxième chapitre, nous analysons les réponses aux questionnaires adressés à deux inspecteurs d'enseignement secondaire de la wilaya de Constantine et celles aux questionnaires distribués aux professeurs de français coordinateurs de 44 lycées de la même wilaya. Les réponses à ces questionnaires ont été établies avec leurs collègues dans le cadre des réunions des cellules pédagogiques.

Enfin, nous analysons les écarts à la norme commis dans des tests proposés aux élèves de 3^{ème} AS de 42 lycées et des copies de Bac blanc de 5 lycées, toujours dans la même wilaya.

Nous avons pris quelques élèves de terminale de chacun des 42 lycées où les tests ont été proposés.

Chapitre 1

Place de la grammaire dans les documents d'accompagnement, les guides de l'enseignant et les manuels scolaires (les trois paliers : primaire, moyen, secondaire)

Introduction

Ce premier chapitre est consacré à l'analyse des programmes, des documents d'accompagnement, des manuels scolaires des trois paliers : primaire, moyen et secondaire.

Pour chaque palier et chaque niveau, nous faisons une analyse générale des manuels de français destinés aux élèves. Puis, nous dégagons la place de la grammaire dans les programmes et les manuels.

Ce travail préliminaire nous permettra de constater la formation réelle en grammaire qu'ont subie nos apprenants de 3^{ème} année secondaire durant leur parcours scolaire.

1. Cycle primaire

1 .1. Place de la grammaire dans les programmes, les documents d'accompagnement et les guides de l'enseignant (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années primaires) (voir annexe 1 p. 3)

Dans le guide du maître édité par l'IPN en 1987 « 4^{ème} année » (annexe 1 p.3), il est précisé que l'objectif général de l'enseignement du français dans le cycle primaire est « *de faire accéder l'élève à un niveau de communication satisfaisant en répondant à des besoins langagiers immédiats..* » (p.399) et de faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui lui permettent de communiquer. Pour cela, l'élève devra maîtriser les structures syntaxiques de base, le vocabulaire fondamental et le système phonétique (p.398).

Le programme annuel (30 dossiers hebdomadaires à raison de 7 heures par semaine) et l'organisation de l'enseignement sont présentés dans le guide qui préconise la méthode SGAV (p. 398) (dont nous avons étudié les principes dans notre partie théorique) mais aussi la méthode communicative dans la mesure où il est recherché « *une communication satisfaisante* »

En 4^{ème} AF, les apprenants sont appelés à mémoriser des modèles, à les fixer par la répétition et à les réemployer. L'approche de la langue est intuitive.

La grammaire se limite à une initiation d'une manière implicite à la conjugaison, à l'orthographe et à des structures syntaxiques.

Des fiches décrivent en détails les différentes leçons en donnant des indications pédagogiques par rapport aux objectifs fixés.

Le livre du maître de la 5^{ème} année fondamentale (avec 25 dossiers hebdomadaires à raison de 7 heures par semaine) (p.433) édité par l'IPN en 1984-1985 est composé aussi de fiches d'enseignement et du guide qui préconise la même méthode qu'en 4^{ème} année fondamentale. (Annexe 1 p.6).

Les structures syntaxiques sont acquises d'une manière implicite mais les exercices de systématisation sont plus nombreux.

En 5^{ème} année (voir annexe 1 p. 6), l'objectif est la consolidation des acquisitions antérieures, l'amélioration des compétences langagières des élèves et l'entraînement systématique à la communication et l'expression écrite (p.429).

Les structures grammaticales et le vocabulaire enseignés permettent à l'élève de communiquer dans des situations de la vie scolaire ou dans des situations simples qui stimulent la vie courante (p. 428).

Le livre de 6^{ème} année fondamentale (avec 25 dossiers hebdomadaires) à raison de 7 heures par semaine (pp.7-8) est composé également de fiches et du guide. Cependant, la démarche est un peu différente. Elle est caractérisée par une approche plus réfléchie de l'organisation du fonctionnement de la langue et par une prise de conscience des règles de la langue française (p.5). (Annexe 1 p. 8)

1.2. Analyse générale des manuels et place de la grammaire dans ces manuels

Dans notre analyse, nous nous sommes basée sur des critères que nous mentionnons dans une grille que nous avons confectionnée (voir annexe 2 p.259) en

nous inspirant de celle de Javier Suso López, (2001) consultée sur le site <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html#JavierSuso>, le 20/10/2010)

Pour chaque niveau, nous donnons la fiche signalétique du manuel, le public visé, la durée d'apprentissage, la description technique, le contenu du manuel et la place de la grammaire qui est l'objet de notre recherche, le contenu iconographique, l'objectif visé et l'évaluation proposée dans le manuel.

1.2.1. En 4^{ème} année primaire (Annexe1 p.10)

Le manuel de 4^{ème} AF a pour titre « Premier livre de français 4^{ème} AF » car c'est en 4^{ème} AF que débute l'apprentissage du français. Le livre est conçu par le ministère de l'éducation nationale et édité par l'institut pédagogique national en 2003/2004. Le livre de 127 pages est destiné aux enfants algériens de 9 ans environ, inscrits en 4^{ème} AF. L'apprentissage se déroule en 30 semaines à raison de 7 heures par semaine.

Le manuel est accompagné du livre du maître composé de fiches d'enseignement détaillées et d'un guide d'orientation pour l'enseignant. Nous pouvons compter 52 leçons suivies de quelques poèmes et petites histoires à la fin du livre.

Chaque leçon vise à faire acquérir un phonème. Ainsi à la page 48 du manuel, la 25^{ème} leçon concerne le phonème [ã] avec les différentes graphies (« an », « am »). On donne d'abord une phrase où l'on trouve ce phonème (épluche une mandarine à bébé !).

La deuxième étape de la leçon prévoit un exercice systématique de phonétique (m-an→man, p-an→pan, f-an→fan...)

Puis, dans une troisième étape, on propose des figurines correspondant à des mots où l'on trouve ce phonème (ambulance, ampoule, angle...)

Dans une 4^{ème} étape, une lecture d'un texte (la journée de l'arbre) va permettre de découvrir plusieurs mots avec le phonème étudié (maman, champ, blanc, plante, branches).

La leçon se termine par un exercice de complétion (compléter par le, la ou l') et un exercice d'écriture. Quant au contenu iconographique, chaque leçon comporte un petit texte, deux dessins et un ensemble de figurines.

Les textes sont en relation avec la vie quotidienne (un jour de fête, le soir, le goûter, après l'école, la journée de l'arbre, chez le boucher...).

L'objectif visé est de savoir prononcer et savoir écrire les différents phonèmes (a, i, o, u, an, ou, on, f, n, s...).

Des exercices d'écriture mais aussi de complétion sont proposés à la fin de chaque leçon. Ils permettent l'évaluation de la phonétique mais aussi l'initiation à la grammaire. C'est ce dernier volet qui nous intéresse pour notre recherche. En effet ces exercices abordent implicitement des notions grammaticales sans aucune explication métalinguistique.

Ainsi, un premier exercice à la page 29 dans la 15^{ème} leçon (phonème « c » donne une initiation au genre des noms (articles définis) et propose aux apprenants un tableau à double entrée à compléter par des croix.

	cadenas	car	caméra	cartable
le				
la				

Un autre tableau est proposé dans la 19^{ème} leçon pour les articles indéfinis à la page 37 avec la même consigne.

	Fève	bijou	tasse	poule
un				
une				

Dans un exercice à la page 49, dans la 25^{ème} leçon (phonème « an »), on demande de compléter une liste de noms (tambour, branche, ampoule, orange, champ, mandarine) par les articles « le », « la », « l' ».

Les élèves acquièrent donc des notions de genre du nom avec des articles définis, puis des articles indéfinis et avec l'article défini élide.

Le nombre est aussi abordé dans un exercice de complétion à la page 55 (28^{ème} leçon) : le phonème « en » avec le passage du singulier au pluriel.

Une dent →des dents

Une montre →des.....

Une enveloppe →des.....

Un bouton →des.....

Les apprenants sont aussi initiés au passage du pluriel au singulier dans un autre exercice de complétion à la page 87 (44^{ème} leçon : phonème « ette » et « elle »)

Des pelles→ une p.....

Des verres→ un....

Des fourchettes→ une f....

Des galettes→ une g.....

Des antennes→ une a....

Un exercice d'initiation à l'orthographe est conçu avec un classement des mots (orthographe avec ON et orthographe avec OM) à la page 53 (27^{ème} leçon : phonème ON).

ON	OM

Classer les expressions : la confiture, je tombe, un rond, une pompe, une montre, une trompette.

Deux exercices abordent l'initiation à la conjugaison. A la page 45 (23^{ème} leçon : phonème « e », « ent »)

Dalila se prépar...

Dalila et Chérifa se prépar...

Des camarades cherch...Fatima.

Un camarade cherch...Fatima.

A la page 59 (30^{ème} leçon : phonème é, ier, ez), on demande de compléter les verbes.

Je répar... Vous répar.....

Je mang..... Vous mang.....

Je parl..... Vous parl.....

Je montr..... Vous montr....

La syntaxe est également abordée dans deux exercices.

L'exercice à la page 31 (16^{ème} leçon : phonème « f ») demande de dire si c'est vrai ou faux (barrer la phrase fausse) :

- Selma verra le film.

- Selma ne verra pas le film.

- Papa prépare le café.

- Papa ne prépare pas le café.

La négation est ainsi étudiée de manière intuitive.

A la page 41 (21^{ème} leçon : phonème « CH »), les apprenants doivent mettre la phrases dans l'ordre :

-cherche Selma ses amis.

On aborde ainsi la place du sujet, du verbe et du complément.

Tous ces exercices visent donc un apprentissage implicite de la grammaire. Les apprenants prennent conscience de certaines règles de conjugaison, d'orthographe, de syntaxe, de morphologie sans recourir à un métalangage.

1.2.2. En 5^{ème} année primaire (Annexe 1 p.17)

Le manuel de 5^{ème} AF est intitulé « *Livre unique de français 5^{ème} AF* » (2^{ème} année d'apprentissage). Il est élaboré sous la direction de M. Abdelkader Amir (inspecteur d'éducation et de formation) par Mme AM. Louanchi IEF, M.F. Chafaa directeur d'école, M.M. Riffi directeur d'école, et a été édité par l'ONPS en 2004.

Le livre de 235 pages est adressé à des enfants algériens âgés de 10 ans et qui suivent la 2^{ème} année d'apprentissage du français (en 5^{ème} AF). La durée d'apprentissage est de 7 heures par semaine pendant 25 semaines.

Le manuel est également accompagné du livre du maître (fiches détaillées et guide du maître). Le livre comprend 25 parties. Un texte commence chaque partie (par exemple dans la 12^{ème} leçon, « le départ des hirondelles » (p.102), suivi d'exercices de lecture concernant les phonèmes « y- i » (pp.103-104-105), puis on a une lecture suivie, de deux pages « Pourquoi le sapin garde ses feuilles en hiver » (pp.106-107).

Des exercices de lexique et de grammaire sont ensuite proposés, ce qui nous intéresse particulièrement pour notre recherche.

Par exemple, on étudie la subordonnée de cause et la nominalisation de cette subordonnée à la page 108 :

Complète avec « parce que » ou « à cause de »

Les hirondelles s'en vontl'hiver arrive.

Les hirondelles s'en vont.....l'hiver.

Le dossier se termine par un exercice récréatif (une devinette pour trouver le nom d'un oiseau : hirondelle) et un poème (L'oiseau-lyre).

Le contenu iconographique comprend des textes qui sont des histoires racontées et environ 242 illustrations.

L'objectif visé est d'acquérir une compétence de lecture en sachant prononcer les différents phonèmes mais aussi de sensibiliser l'élève à la culture algérienne (politique : 1^{er} novembre 1954, religion : Ramadan, poésie avec des petits poèmes)

L'évaluation se fait avec des exercices de lexique, des exercices de grammaire et des exercices récréatifs.

Nous allons analyser les exercices de grammaire dans ce manuel pour montrer comment se fait l'apprentissage de la grammaire en 5^{ème} AF.

Dans le premier dossier, les exercices proposés (pages 9 et 10) font prendre conscience à l'élève, d'une manière implicite, du genre. Dans un premier exercice de complétion avec les articles indéfinis « un » et « une », on attend de l'apprenant qu'il complète avec « un » ou « une ».

.....sac.car.
.....valise.boîte.
.....lézard.page.

Puis, un exercice de transformation avec les articles définis « le » et « la » va faire correspondre « un » à « le » et « une » à « la ».

Après avoir donné un exemple, on demande de compléter (un sac→ le sac, une valise→ la valise.)

Un lézard→.....

Un car→.....

Une page→.....

Enfin, un autre exercice sur le genre des pronoms personnels « il » ou « elle » propose de remplacer un nom par le pronom personnel correspondant au genre du nom :

Remplace par « il » ou « elle » :

Rachid joue au ballon.

.....joue au ballon.

La souris trotte.

.....trotte.

Toutes les phrases des exercices ont un lien avec le support p. 8 (le lézard) ou le poème p. 11 (Dame souris).

Dans le deuxième dossier, les exercices de grammaire (pp.18-19) abordent « le nombre » avec l'article défini « les » qui est d'abord masculin et féminin. Sans aucun métalangage, on demande à l'élève après avoir donné un exemple, de compléter :

Le livre→.....

La trousse→.....

.....← les cahiers

.....← les galettes.

Dans un autre exercice, après avoir donné un exemple, on attend des apprenants de remplacer des « noms » par des pronoms personnels « ils » ou « il » :

Rachid porte un sac.

.....porte un sac.

Rachid et Karim ouvrent la boîte.

.....ouvrent la boîte.

L'apprenant acquiert donc par des exercices la notion de pluriel.

Les phrases utilisées sont extraites du texte support « Le cartable de Dalila », p. 12.

Dans le troisième dossier, le premier exercice (p. 27) fait référence à la grammaire structurale. On propose de mettre des mots en ordre.

Fais une phrase avec :

La- main- dans- sa- bille- est- grande.

Dans les autres exercices, il s'agit de grammaire traditionnelle : il faut d'abord compléter par des adjectifs possessifs (p. 27)

Complète par : ma, ta, sa.

Il cache la bille danspoche.

Je cache la bille danspoche.

Tu caches la bille danspoche.

Puis, on apprend aux élèves à conjuguer les verbes pronominaux (p. 28).

Complète par : me, te, se.

Je.....lave

Tu.....laves.

Illave.

Ellelave.

Les phrases ont un rapport avec le texte support « Qui veut jouer » p.21.

Dans la série d'exercices (pp.36, 37) du 4^{ème} dossier, il s'agit encore de grammaire structurale (Fais une phrase avec les mots : je-où- habite- il- sait) et de grammaire traditionnelle avec l'acquisition des pronoms personnels COD.

Complète : - Je vais chercher Farid→ Je vais le chercher.

-Je vais chercher Dalila→ Je vais.....chercher.

Et des pronoms personnels compléments de lieu

Complète par : moi, toi, lui, elle.

Je vais chez

Tu vas chez.....

Il va chez.....

Elle va chez.....

Le dernier exercice demande à l'élève de conjuguer un verbe irrégulier : ALLER à partir de la mémorisation des formes dans les exercices précédents.

Je vais, tu, il.....

Les phrases se rapportent au thème traité dans le texte p.30 « Karim est en retard ».

Le cinquième dossier (p.45) propose aussi un exercice structural :

Fais une phrase avec les mots : Dalila et Farida- ne- contentes-sont-pas.

Puis, des exercices vont habituer les apprenants à utiliser les pronoms démonstratifs. Sans expliquer, on demande de compléter :

Complète par « la mienne », « la tienne », « la sienne ».

Ma poupée, c'est.....

Ta poupée, c'est.....

Sa poupée, c'est.....

Plusieurs exercices (p. 45) vont faire acquérir la notion de grammaire traditionnelle.

Un adjectif possessif et un nom peuvent être remplacés par un pronom possessif correspondant à l'adjectif possessif.

A la page 46, c'est une notion d'orthographe qui est enseignée implicitement.

Après avoir donné un exemple, il est demandé de compléter :

Un cartable bleu, des.....

Un cartable neuf, des

Les phrases des exercices sont extraites du texte « La poupée déchirée » p. 39.

Le sixième dossier, comme les précédents, va de la grammaire structurale à la grammaire traditionnelle.

Dans le premier exercice (p. 54), on demande de faire une phrase avec :

grimpe- se tenant- il- en- aux branches.

Les autres exercices (pp. 54, 55), portent sur l'utilisation des pronoms personnels COD, le pluriel irrégulier et la conjugaison des verbes pronominaux :

- Complète par le, la, les :

Où est la bille ? → Je ne trouve pas.

Où sont les billes ? → Je ne trouve pas.

Où est le crayon ? → Je netrouve pas.

-Complète : un oiseau → des oiseaux.

Un bateau → des.....

- Complète par me, te, se

Elle grimpe en tenant aux branches.

Tu grimpes en tenant aux branches.

Je grimpe en..... tenant aux branches.

Les phrases des exercices se rapportent au thème du texte « Premier fruit » p.48.

Dans le 7^{ème} dossier (pages 63, 64), on propose encore de construire une phrase avec les mots : qu'est-ce que - ?- veux- tu- acheter.

Puis d'autres d'exercices permettent de passer de la forme affirmative à la forme négative (grammaire transformationnelle).

Après avoir donné un exemple, on demande de transformer les phrases.

Tu as acheté des livres →.....

J'ai mangé des gâteaux→.....

Dans le 8^{ème} dossier (pp. 72,73), il est encore demandé aux élèves de construire une phrase à partir des mots : Karim- dans- jardin- et- se- promènent- le- Salim.

D'autres exercices vérifient le pluriel irrégulier (Complète : Un moineau→ des..... Un bateau → des....., Un chapeau → des.....) et l'utilisation des pronoms personnels :

Karim se promène→ il se promène.

Salim et Karim jouent →ils.....

Les phrases sont extraites pour la plupart du texte « L'épouvantail » p. 66.

Dans le 9^{ème} dossier (p. 81, 82), la série d'exercices commence par un exercice structural :

Faire une phrase avec les mots : elle - des ailes - a- un oiseau. comme.

Puis, les apprenants sont invités à utiliser les pronoms personnels COD : le, la, les dans l'expression :

Elle est revenue→ la voilà !

Complète :

- Il est revenu :.....voilà !
- Ils sont revenus :.....voilà !
- Elles sont revenues :.....voilà !

Il est ensuite demandé aux élèves d'employer les pronoms personnels : il, ils, elles, dans des phrases interrogatives.

Complète :

- Où est la poupée ? Où est-elle ?
- Où sont les poupées ? Où
- Où sont les crayons ? Où

L'apprenant, à partir d'exemples extraits du texte support « La pelote qui se cache » p.75, s'exerce à réutiliser les pronoms personnels COD et les pronoms personnels sujets d'une façon intuitive.

Le 10^{ème} dossier, (p. 90 et 91), à partir d'extraits du texte « Le pain sans sel » p. 84 propose un exercice de construction d'une phrase avec les mots : n'- le- nous- boulanger- oublie- de passer - pas - chez.

Puis, les apprenants doivent transformer des phrases de la forme affirmative à la forme négative et inversement.

Il a → il.....

..... ← vous n'avez pas.

Dans le 11^{ème} dossier (pp.90, 91), à partir de la thématique du texte « Le client difficile » p. 93, une phrase doit être construite à partir des mots : sont- les- trop- longues- manches. On habitue ensuite les élèves à mettre la marque du pluriel avec l'article indéfini « des » :

Une veste large → des.....

Une manche courte → des.....

Enfin, on initie les élèves à utiliser des pronoms démonstratifs.

Complète par : « celui-ci » ou « celle-là » :

-Je voudrais un manteau, dit Fodil.

-Essayez..... dit le marchand.

-Je voudrais une robe dit Madame Amina

-Essayez dit le marchand.

Dans le 12^{ème} dossier, des phrases extraites du texte « Le départ des hirondelles » p. 102 vont permettre d'étudier l'expression de la cause (exercice p. 108).

Complète par : « parce que » ou « à cause de » :

-Les hirondelles s'en vontl'hiver arrive.

-Les hirondelles s'en vont l'hiver.

Il s'agit toujours de notions de grammaire traditionnelle étudiées implicitement avec des exercices de complétion.

Le dossier 13 p. 117, en s'appuyant sur des phrases du texte « Une drôle de bête » p. 111, commence la série d'exercices avec un exercice structural :

Fais une phrase avec les mots :

Karim - ont vu - et – dans le livre –Dalila – des hérissons – d'images.

D'autres exercices abordent un point d'orthographe : le pluriel et le singulier.

Les exercices se font toujours à partir d'un exemple :

- un animal → des animaux.
Un journal → des
Un bocal → des
Un local → des
- un beau cadeau → de beaux cadeaux.
Un beau château →
Un beau chapeau →
Un beau manteau →

Les derniers exercices montrent intuitivement le changement de pronoms personnels au pluriel.

Papa dit à Karim et Dalila

Qu'est-ce que vous faites ?

Complète : Il dit à Karim : Qu'est-ce que

Il dit à Dalila : Qu'est-ce que.....

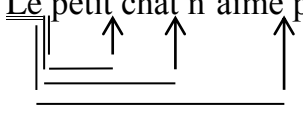
Comme pratiquement tous les dossiers précédents, le dossier 14 débute avec un exercice structural p. 126.

Fais une phrase avec les mots :

La – petits – aiment – les – escargots – pluie.

Un autre exercice vérifie la maîtrise de la marque du pluriel

Le petit chat n'aime pas la pluie



The diagram shows the word 'Les' underlined. Below it, there are three horizontal lines. From the end of each line, an arrow points upwards to the 's' in 'petits', 'aime', and 'pluies' respectively. This illustrates the plural marker 's' in each word.

Les

Les exemples donnés sont en rapport avec le texte « Le petit escargot » p. 120.

Le dossier 15, p. 135 propose un exercice structural en relation avec le texte p. 129.
« Le jeu des contraires ».

Fais une phrase avec les mots :

! – avant – réfléchis – de - répondre.

Le texte support et les exercices emploient l'impératif sans qu'il y ait vraiment un exercice de conjugaison sur l'impératif.

- Après un exercice structural (p. 143)

Fais une phrase avec :

C'est – quiavec une – montre – une – pile.

Le dossier 16 propose à l'apprenant un exercice sur la comparaison.

Complète : l'homme nage comme.....

Il vole comme.....

Il saute comme.....

Et un exercice sur le féminin irrégulier « eur → euse » à partir d'un exemple

Un coiffeur → une coiffeuse.

On demande à l'élève de compléter

Un nageur →

..... → une vendeuse.

Un joueur →

Tout le vocabulaire est en relation avec le thème des textes « Une montre pas comme les autres » p. 138 et « Ce que l'homme doit faire » pages 141 et 142.

Dans le dossier 17, les phrases des exercices sont extraites du texte p. 146 « Les saisons », le premier exercice (p. 151) propose encore de faire une phrase à partir de groupes de mots (exercice structural) :

qui – se met- devant- quand son tour- arrive- c'est le printemps

D'autres exercices visent la relation (en genre et en nombre) entre les pronoms personnels COD et les pronoms personnels sujets.

Complète : le voilà → il arrive.

La voilà →

Les voilà →

ou

Le dossier 18 dont le texte support page 154 s'intitule « Les saisons se querellent » propose encore un exercice structural (p. 159) avec des groupes de mots à utiliser dans une phrase :

C'est moi – les enfants – à – l'école – qui – accompagne.

Puis, on donne un exercice de complétion visant l'acquisition de la conjugaison du présent de l'indicatif.

Complète :

Je fuis → il.....

Je grandis → il.....

Je rougis → il

Je fais → il

Le dossier 19 (p. 167), après un exercice structural (Fais une phrase avec les groupes de mots : faire attention – en – il faut – les arbres – plantant.) propose un exercice de conjugaison (Je finis → il → elle) et un exercice sur les articles indéfinis:

Un → de

Complète : un petit arbre → de petits arbres.

Un petit trou →

Un grand trou →

Le lexique est en rapport avec le texte support p. 162 « Petit arbre deviendra grand ».

Dans le dossier 20, la série d'exercices (p.175, 176) commence aussi par un exercice structural.

Fais une phrase avec les mots :

Cigogne – son – se pose- la – sur – nid.

Un autre exercice de complétion a pour objet la maîtrise de la conjugaison du verbe pronominal « se promener ».

Les exercices sont, bien sûr, en rapport avec le thème du texte support p. 170 « Le nid de cigognes ».

Le dossier 21 avec le texte support « Nabil se trompe de train » p.178 propose, comme tous les autres dossiers, des exercices structuraux (p.183).

Faire une phrase avec les mots :

Le train – voilà – arrive – qui.

Deux phrases sont mélangées, retrouve-les :

Voilà – qui – le – train – arrivent – qui – voilà – arrive – les – trains.

→

→

Puis, un exercice de transformation du genre masculin au genre féminin habitue les élèves à mettre les accords nécessaires :

Il est petit → elle est petite.

Complète : il est grand →

Il est méchant →

Il est vilain →

Le dossier 22 avec le texte support « A la porte » p. 186, commence toujours avec un exercice structural (p.191):

Fais une phrase avec les groupes de mots :

Sera fermée – la porte – après six heures.

Puis, après avoir donné un exemple : Il est chez lui, on demande aux apprenants de compléter :

└──────────┘↑

Je suis chez.....

Tu es chez

Il est chez

Elle est chez

Les élèves apprennent implicitement les pronoms personnels C. de lieu.

Dans le dossier 23, le premier exercice structural propose de faire une phrase avec les mots :

? – nous – offrir – à maman – qu'est-ce – allons – que.

Un deuxième exercice de complétion vérifie l'accord du verbe au pluriel :

Karim s'endort.

Karim est Dalila

Le troisième exercice de complétion habitue l'élève à mettre les accords au féminin :

Il est courageux → elle est courageuse.

C'est un peureux → c'est une

Il est → elle est heureuse.

La thématique des exercices est en relation avec le texte p. 194 « La fête de maman ».

Dans le dossier 24, les comparatifs de supériorité et d'infériorité sont enseignés de manière intuitive (en se référant au texte support « Patins à roulettes contre bicyclette » p. 202). On demande de compléter par : « plus » ou « moins » :

Mouloud vavite que Mebrouka.

Mabrouka vavite que Mouloud.

Un autre exercice de complétion aborde les connaissances d'orthographe en donnant un exemple :

Un cuisinier → une cuisinière.

Un pâtissier → une

Un tapissier → une.....

Ainsi, par des exemples, l'élève apprend que le féminin des noms en «er » devient « ère ».

Enfin dans le dossier 25, un exercice structural est encore proposé.

Fais une phrase avec les groupes de mots :

est tellement fin – le croissant – pour le voir – de bons yeux – qu'il faut.

Un autre exercice de complétion porte sur le féminin irrégulier (eur → euse).

Un joueur → une joueuse.

Un coiffeur →

Un nageur →

La thématique des exercices fait référence au texte page 210 « Ramadan ».

Tous les exercices de grammaire du manuel de 5^{ème} A.F font appel à l'intuition. Il n'y a aucune règle énoncée ni aucune explication métalinguistique. Les exercices de complétion ou de transformation font référence à la grammaire traditionnelle ou à la grammaire transformationnelle mais on ne fait que donner un exemple à suivre sans aucun métalangage. Dans chaque série d'exercices, le premier est un exercice structural avec des mots ou des groupes de mots à mettre dans l'ordre requis pour obtenir une phrase. Dans chaque série d'exercices, les phrases et les exemples sont en rapport avec le texte support.

1. 2. 3. En 6^{ème} année primaire (Annexe 1 p.45)

Le manuel de 6^{ème} A.F ayant pour titre « Livre unique de français 6^{ème} A.F » est conçu par le ministère de l'Education nationale et édité par l'institut pédagogique national en 2000/2001. Il est destiné à des enfants algériens de 11 ans environ qui sont inscrits en 3^{ème} année d'apprentissage du français, c'est-à-dire en 6^{ème} A.F. La durée d'apprentissage du français est de 25 semaines à raison de 7 heures par semaine.

Le manuel, comme celui de 5^{ème} A.F, est accompagné du livre du maître (fiches détaillées et guide du maître). Le livre est subdivisé en 7 unités (Cinq semaines en ballon - Histoire de l'aviation – Aventures de Mowgli – Animaux d'Afrique – Aventures de Robinson Crusoé – La faune et la flore – Le journal, Les vestiges, La lutte de libération, L'islam). Chaque unité comprend une à six séquences, soit un total de 25 séquences correspondant à 25 dossiers hebdomadaires. Dans chaque dossier, le manuel présente plusieurs textes (5 en moyenne), des exercices de grammaire, des exercices de vocabulaire, des exercices d'expression écrite, des explications de mots (dictionnaire) et un poème. Ainsi le 3^{ème} dossier débute avec 5 textes (Le rocher qui marche) p. 22, Le rocher qui marche p. 23, Comment manœuvrer le Victoria, p. 24, Le ballon dans l'orage p. 25, Le ballon dans l'orage p. 26). Des exercices de grammaire sont proposés (sujet + verbe + complément).

Ali donne quoi ? À qui ?

Dans les exercices de vocabulaire, il est demandé à l'élève de donner des expressions ou des mots synonymes de « qui fait peur », de « enflammé » puis on habitue l'élève à la formation de l'adverbe

Rapide → rapidement.

Des exercices d'orthographe étudient l'accord en genre (il est grand → elle est grande).

Un exercice d'expression écrite invite les apprenants à mettre dans l'ordre des phrases pour faire un paragraphe.

Dans la partie « dictionnaire », on explique les mots «déraper », « se dilater » et «tourbillonner ».

Enfin, l'étude d'un poème de Louis Guillaume, « Cavalcade », se trouve en fin de dossier (de la séquence). Le contenu iconographique comprend 108 textes, 169 dossiers et une bande dessinée.

L'objectif visé dans ce manuel est de savoir lire et comprendre un texte, d'acquérir des notions grammaticales, de découvrir du vocabulaire, de connaître l'orthographe et d'apprendre à écrire. La culture est abordée par l'étude d'extraits de romans d'aventures connus (comme par exemple « Cinq semaines en ballon » de Jules Verne), la sensibilisation à la poésie (« Le semeur » de Victor Hugo p. 196, « Le petit prince et le renard » poésie en prose d'Antoine de Saint-Exupéry p. 83, « La cigale et la fourmi » fable de La Fontaine p. 172, par des textes en relation avec l'histoire de l'Algérie ou encore avec la religion (Histoire d'Alger p. 231, « les fêtes religieuses » p. 249).

L'évaluation se fait surtout par des exercices de complétion pour la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe), et la rédaction de phrases pour l'expression écrite.

Pour revenir à l'objet de notre recherche, nous allons analyser les exercices de grammaire proposés dans ce manuel, soit 25 séries d'exercices.

Dans le 1^{er} dossier, des exercices de grammaire structurale mettent en évidence la structure de la phrase minimale (sujet+verbe). Un encadré explique cela :

« La phrase simple est formée d'un sujet et d'un verbe. Le sujet se place en général avant le verbe ». La grammaire est enseignée d'une manière explicite, puis on vérifie la compréhension de l'élève avec des exercices d'analyse.

« Sépare le sujet et le verbe dans les phrases suivantes »

- Le ballon monte.
- Le ballon monte rapidement.
- Le ballon du Dr Ferguson monte rapidement.

On apprend à l'élève aussi la notion de groupe sujet et de groupe verbal.

Les phrases des exercices sont extraites du texte « Une aventure extraordinaire » p.4.

Dans le 2^{ème} dossier, les exercices structuraux montrent, à l'élève par un jeu de questions à compléter la structure de la phrase (sujet-verbe-compléments).

A la fin des exercices, on explique dans la rubrique « Retiens » : ce sont des compléments. On fait référence aux compléments « un cahier » et « à Dalida » dans la phrase « Ali donne un cahier à Dalila ».

Dans le 3^{ème} dossier p. 37, on demande à l'apprenant de séparer les compléments et les faire correspondre aux questions : Où ? Quand ? Comment ?

Ces exercices structuraux inculquent à l'élève d'une manière implicite, les compléments de lieu, de temps et de manière.

Dans le 4^{ème} dossier, il est demandé à l'élève de classer les phrases complètes et les phrases incomplètes. Cet exercice permet à l'élève de savoir que certains verbes doivent être suivis d'un complément. Ainsi, l'apprenant mettra intuitivement la phrase « le boulanger fait » dans la colonne des phrases incomplètes.

Les exercices de grammaire du 5^{ème} dossier font prendre conscience à l'élève que selon le verbe, il peut ne pas y avoir de complément : « Karim donne ». De plus, selon le sens du verbe, il peut avoir un COI : « Il veut sortir ». Il s'agit encore de grammaire structurale acquise de façon implicite.

Dans le 6^{ème} dossier, les exercices mettent en évidence les compléments qui peuvent ou ne peuvent pas être supprimés.

Dans un encadré, il est précisé :

Retiens : certains compléments peuvent être supprimés. D'autres non.

Dans ce dossier, l'apprentissage se fait d'une manière explicite. La compréhension est vérifiée par un autre exercice où l'on supprime le complément quand c'est possible.

Dans le 7^{ème} dossier, l'exercice permet à l'élève de savoir que le complément circonstanciel de temps est déplaçable :

En hiver, il fait froid.

Il fait chaud, en été.

Dans la rubrique « Retiens », on précise : Les compléments « en hiver », « en été » peuvent changer de place (on peut les déplacer).

On n'utilise pas l'expression : complément circonstanciel de temps mais on demande de changer la place du complément quand on peut le faire.

Dans le 8^{ème} dossier, la série d'exercices de grammaire commence par un rappel de tout ce qui a été étudié dans les dossiers précédents (phrase minimale composée du sujet et du verbe, place la plus fréquente du sujet, compléments, compléments qu'on peut supprimer, compléments déplaçables).

Puis des exercices d'application sont proposés.

Enfin, d'une manière explicite, on fait remarquer :

Retiens : Les compléments qu'on ne peut ni supprimer ni déplacer sont des compléments de verbes.

Dans le 9^{ème} dossier, des phrases doivent être analysées par les élèves qui doivent trouver le sujet, le verbe, les compléments qui correspondent aux questions : Quoi ? Avec qui ? Pour quoi faire ?

Cette analyse structurale de la phrase se termine par un encadré :

Retiens : Quand ? Avec qui ? Pour quoi faire ? sont des questions qui appellent des compléments de circonstance. On peut supprimer ou déplacer les compléments de circonstance.

Alors que dans les dossiers précédents, on n'utilisait pas l'expression « complément circonstanciel », dans ce dossier, on explicite en disant « complément de circonstance ».

Dans le 10^{ème} dossier, un premier exercice permet de classer les mots dans les colonnes Sujet ou GV. Un autre exercice de complétion revient sur les compléments répondant aux questions : quoi ? à qui ? sur quoi ?

La rubrique « Retiens » devient de plus en plus explicite : ce que sont un complément direct et un complément indirect.

Dans le 11^{ème} dossier, on invite les apprenants à analyser la structure de plusieurs phrases en utilisant un tableau et un exemple.

Sujet	Verbe	CD	Prép.	C.ind
Papa	achète	un cadeau	à	Farida

Puis, un exercice de complétion permet d'utiliser le même schéma structural pour d'autres phrases qu'ils vont construire.

Dans le 12^{ème} dossier, on étudie les trois temps du verbe : passé, présent et futur.

L'élève doit mettre dans un tableau les phrases correspondant aux trois temps.

A la fin de l'exercice, on fait remarquer :

Retiens : Le passé, le présent, le futur s'appellent les temps du verbe.

Dans le 13^{ème} dossier, les exercices montrent les différentes formes du verbe (futur, participe présent, infinitif...) mais dans ces exercices, on n'utilise aucun métalangage. On fait prendre conscience à l'apprenant, par des exemples, de la multitude des formes du verbe.

Dans le 15^{ème} dossier, on fait référence au texte support « Les richesses de Robinson » p.145, pour montrer à l'apprenant ce qu'est un nom et lui faire

comprendre que le nom est accompagné d'un déterminant, sans préciser les catégories.

Mais on donne une liste d'exemples :

Un chien.	Quelques spectateurs.	Un élève.
Le chien.	Plusieurs spectateurs.	Deux élèves.
Ce chien.	Certains spectateurs.	Cent élèves.
Mon chien.	Quelle peur !	Mille élèves.

Intuitivement, l'élève apprend que le déterminant peut être un article, un adjectif possessif, un adjectif démonstratif, un adjectif indéfini, un adjectif numéral.

Dans le 16^{ème} dossier, les exercices visent l'extension du nom. Après quelques exemples de phrases comportant différents genres de GN, il est précisé dans la rubrique « Retiens » : Le nom est accompagné toujours d'un déterminant (des branches), quelquefois d'un adjectif (des branches souples), d'un autre nom (des branches d'osier), d'une phrase (des branches qu'on peut tresser)

Après avoir étudié le noyau de la phrase qu'est le GV, dans ce chapitre, on détaille les différents GN possibles.

Dans le 17^{ème} dossier, le premier exercice montre qu'on peut remplacer un nom répété par un pronom personnel. « le » à la place d'un COD, « lui » à la place d'un COI.

On demande à l'élève de remplacer le nom répété dans des phrases données. Les exercices ne précisent pas s'il s'agit d'un pronom COD ou COI mais on donne des exemples en demandant de remplacer par des pronoms.

Dans le 18^{ème} dossier, les exercices visent l'apprentissage du GN formé du nom et de l'adjectif. On montre à l'apprenant, par des exemples, que l'adjectif peut se mettre avant ou après le nom : « du bon pain chaud »

Un exercice d'application (exercice de complétion) est proposé juste après.

Dans le 19^{ème} dossier, on donne un exemple de répétition évitée par un pronom relatif avec « qui » puis un autre exemple avec « que ». Puis, on demande à l'apprenant de faire les mêmes transformations sur d'autres phrases.

Dans la rubrique « Retiens », sans explications métalinguistiques excessives, on dit juste que « "qui" et "que " sont des pronoms ».

Dans le 20^{ème} dossier, on montre que le GN peut être formé :

- d'un nom et un adjectif,
- d'un nom et un complément de nom,
- d'un nom avec une phrase.

Après quelques exemples, il est proposé à l'élève d'encadrer le GN dans des phrases données.

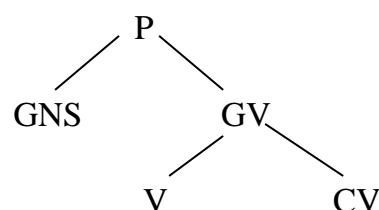
Dans le 21^{ème} dossier, on explicite la transformation passive et on donne un exemple. Puis, on invite les apprenants à faire de même pour plusieurs phrases.

Dans le 22^{ème} dossier, il s'agit toujours de transformer à la voix passive mais on met en exergue le temps du verbe à la voix passive.

Un tableau est présenté avec les changements au présent, au passé et au futur. Des exercices d'application (transformation à la voix passive en faisant attention aux temps du verbe) sont proposés juste après.

Dans le 23^{ème} dossier, après une synthèse de ce qui a été appris dans les dossiers précédents, on apprend à l'élève à analyser une phrase en décomposant ses différentes parties (arbre).

Dans le 24^{ème} dossier, on continue à étudier l'analyse de la phrase en la décomposant sous forme d'arbre.



On demande ensuite à l'apprenant d'inventer une phrase correspondant à une structure donnée.

Dans le 25^{ème} dossier, il s'agit toujours d'étudier l'analyse structurale d'une phrase mais on ajoute des compléments de phrases (CP). On demande ensuite à l'élève d'analyser des phrases comportant des CP et d'inventer une phrase correspondant à une structure schématisée par un arbre.

L'analyse de toutes ces séries d'exercices de grammaire montre que l'élève apprend la grammaire structurale. Celle-ci n'est plus implicite comme en 4^{ème} année et 5^{ème} année primaire. Elle est plus explicite et on trouve quelquefois un métalangage pour expliquer les notions grammaticales enseignées.

2. Cycle moyen

2.1. Place de la grammaire dans les programmes et les documents d'accompagnement (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes) (Annexe 1 p. 76)

Dans le document d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} AM (Annexe 1 p. 76), rédigé par la direction de l'enseignement fondamental et édité en avril 2003, il est écrit (2003 :23) que le programme permettra à l'élève de 1^{ère} A.M « *par l'apprentissage de la narration et de la description, de se situer dans l'espace et le temps, et par l'explication et l'argumentation de construire des raisonnements et défendre son point de vue.* »

Il est à signaler que la grammaire en 1^{ère} A.M (2003 :34) : « *doit enseigner les notions constitutives de l'énoncé (thème et le propos, les substituts, les temps, les connexions) et de l'énonciation : la visée, la destination.....les notions à privilégier sont celles de l'énonciation mais aussi celles relatives aux différents types de textes...il faut privilégier les notions inhérentes à la narration... »*

L'objectif à l'issue de la 1^{ère} A.M est d'être capable d'écouter et de comprendre un message verbal, de lire et comprendre des textes à dominante normative, de rédiger des textes cohérents principalement de type narratif.

Le document d'accompagnement des programmes de 2^{ème} A.M (2003 :26) met en évidence la grande place accordée à la description, sous toutes ses formes et la diversité des textes... (Annexe 1 p. 79)

« La grammaire en 2^{ème} AM n'a pas d'objectif pour elle-même. Elle permet de réfléchir sur la langue et de mieux la pratiquer. Il s'agit d'une grammaire pour écouter et dire, lire et écrire, qui consiste à partir d'énoncés entendus ou prononcés par les élèves eux-mêmes à faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de textes. » (2003 :43)

On attend de l'apprenant de 2^{ème} année moyenne qu'il maîtrise la lecture, en lui présentant des textes variés issus de journaux, de romans, d'ouvrages documentaires...

Selon le programme de 3^{ème} A.M édité en 2004(Annexe 1 p. 81), l'objectif de la 1^{ère} année était de raconter, celui de la 2^{ème} A.M était de décrire. Expliquer est celui de la 3^{ème} A.M.

L'élève sera, à l'issue de cette 3^{ème} année, capable d'identifier le thème, le propos et les étapes d'une explication, il pourra produire un énoncé explicatif cohérent à l'oral ou à l'écrit (20, 21, 22).

Dans le document d'accompagnement des programmes de 3^{ème} année, il est mentionné : *« On attend de l'élève de 3^{ème} A.M qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques ses compétences communicationnelles déjà ébauchées en 1^{ère} A.M et confortées en 2^{ème} A.M, c'est-à-dire qu'il sache s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées » (p. 36).*

De plus, les rédacteurs signalent qu'en 3^{ème} année, on doit *« enseigner les points de langue ressortissant à l'explication »* comme les connecteurs ou les anaphores (p. 45).

Dans le guide du professeur de 3^{ème} année, les rédacteurs Keltoum Djilali et Mina wahiba Tounsi précisent que *« la délimitation du champ des notions à acquérir est en rapport avec les compétences textuelles à installer en 3^{ème} A.M »* (p. 15).

En 4^{ème} A.M (Annexe 1 p. 88), l'objectif est l'argumentation selon les programmes de 4^{ème} A.M édité en Juillet 2005, il s'agit pour l'apprenant d'être capable de produire un court énoncé argumentatif à l'oral ou à l'écrit (pp. 32 - 33).

Dans le document d'accompagnement édité la même année, la commission nationale des programmes donne la liste des points de grammaire à étudier dans le cadre de l'argumentation notamment les connecteurs logiques, les anaphores, les expressions de cause, de conséquence, but, opposition... (p. 43).

Dans le cycle moyen, chaque année est consacrée à une étude discursive : le récit en 1^{ère} A.M, la description en 2^{ème} A.M, l'explication en 3^{ème} A.M et l'argumentation en 4^{ème} A.M. les points de grammaire à étudier sont en relation avec ces types de textes.

Durant les deux premières années, l'approche est plutôt implicite alors que dans les deux dernières années, elle est plus explicite.

2.2. Manuels scolaires : analyse générale et place de la grammaire

Pour chaque niveau, nous allons encore utiliser la grille d'analyse générale des manuels scolaires (inspirée de Javier Suso Lopez, 2001. Voir annexe 2 p.259) avec la fiche signalétique du manuel, le public visé, la durée d'apprentissage, la description technique, la structure et le contenu du manuel, le contenu iconographique, l'objectif et l'évaluation. Nous nous intéresserons particulièrement ensuite, pour chaque niveau, à la place de la grammaire qui est réservée dans les manuels.

2.2.1. En 1^{ère} année moyenne (Annexe 1 p. 92)

Le manuel est intitulé « Plaisir d'apprendre le français », édité par l'ENAG en 2003. Les auteurs sont Mme Iddou Saïd Ouamar Malika PES de français et Mme Dakkia Absi Fadila PEM et PES de français. Ce livre de 191 pages est destiné à des enfants algériens de 11 à 12 ans inscrits en 1^{ère} année moyenne. La durée d'apprentissage est de 33 semaines (13 semaines au 1^{er} trimestre, 11 semaines au 2^{ème} trimestre et 9 semaines au 3^{ème} trimestre) avec une cadence de 5 heures par

semaine. Le document d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} moyenne est conçu par le ministère de l'Education. Le guide de l'enseignant de la 1^{ère} année de l'enseignement moyen est rédigé par Mme Iddou Saïd Ouamar Malika et Mme Dakkia Absi Fadila.

Le manuel comprend six projets : le récit, le conte, la bande dessinée, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif. Chaque projet est subdivisé en séquences (de 1 à 4 séquences)

Dans le 1^{er} projet (le récit), nous avons 4 séquences :

1. Je découvre le récit.
2. Je rédige la situation initiale d'un récit.
3. Je rédige la suite d'un récit.
4. Je rédige la situation finale d'un récit.

Dans le 2^{ème} projet, il existe 3 séquences :

1. Je rédige la situation initiale d'un conte.
2. Je rédige la suite d'un conte.
3. Je rédige la situation finale d'un conte.

Le 3^{ème} projet (la bande dessinée) est constitué d'une seule séquence « je rédige le récit d'une bande dessinée »

Dans le 4^{ème} projet (le prescriptif) sont présentées trois séquences :

1. Je découvre les différents textes prescriptifs. (1)
2. Je découvre les différents textes prescriptifs. (2)
3. Je découvre et rédige la recette de cuisine pour l'insérer dans le recueil.

Nous avons également 3 séquences dans le 5^{ème} projet (l'informatif)

1. Je découvre les caractéristiques d'un texte documentaire (1).
2. Je découvre les caractéristiques d'un texte documentaire (2).
3. Je rédige à mon tour un texte documentaire en suivant un plan bien précis.

Enfin, dans le 6^{ème} projet (l'argumentatif), nous trouvons 3 séquences :

1. Je découvre la fiche publicitaire et son organisation.
2. Je rédige un court texte publicitaire où je mettrai en valeur un produit de mon choix.
3. Je réalise une affiche publicitaire sur ce produit.

Chaque séquence commence par de l'expression orale. Ainsi dans la séquence 1 (Je rédige la situation initiale d'un conte) du 2^{ème} projet (le conte), des images correspondant à des couvertures de livres de contes (Aladdin, la Belle au bois dormant, Le petit chaperon rouge, Le grain magique) vont être l'objet d'un questionnement sur les contes.

La 2^{ème} étape du texte consiste à lire et comprendre un texte. Par exemple, pour la séquence que nous avons choisie, un conte « Comment le chien est devenu l'ami de l'homme » est suivi de questions et d'un encadré où l'on donne quelques caractéristiques du conte.

La 3^{ème} étape est une leçon de vocabulaire. Ainsi, on apprend les formules d'ouverture dans un conte et les mots d'une même famille dans la séquence 1 du projet 2.

La 4^{ème} étape prévoit l'étude d'un point de grammaire. C'est ainsi qu'on étudie l'expansion du nom et l'adjectif qualificatif dans la séquence prise comme exemple.

Cette leçon se termine par un encadré, « Retiens », où l'on montre la place et l'accord de l'adjectif qualificatif.

La leçon de grammaire se termine par des exercices : « Entraîne-toi ».

La 5^{ème} étape est une leçon de conjugaison, en l'occurrence « Le présent de l'indicatif des verbes du 3^{ème} groupe », dans la séquence 1 du projet 2 suivie d'exercices d'application.

La 6^{ème} étape prévoit une leçon d'orthographe (L'accord sujet/verbe, dans notre exemple) suivi d'un encadré, « Retiens », et d'exercices d'application.

La 7^{ème} étape est l'atelier d'écriture avec plusieurs activités.

Toujours pour la séquence 1 du projet 2, on propose d'abord des exercices d'écriture (lire des situations initiales de conte et répondre aux questions quand ? Où ? Qui ? Fait quoi ?)

Puis on demande de rédiger la situation initiale d'un conte (1^{ère} partie du projet).

Le contenu iconographique du manuel est constitué de textes d'auteurs, de 23 documents authentiques (7 photos, 6 BD, 2 prospectus, 4 publicités, 1 recette, 3 articles de dictionnaire ou encyclopédie, 16 illustrations (images, dessins ou vignettes)).

L'objectif visé dans les différentes séquences de ce manuel est la compétence : savoir raconter un récit à partir d'une BD, savoir prescrire des recettes, savoir informer et expliquer, savoir argumenter et donner un point de vue. Les textes proposés sont variés mais il faut remarquer qu'il n'y a qu'un seul texte d'auteur algérien (La bourse, de Mouloud Feraoun, p.16)

L'évaluation des projets se fait par des repérages (par exemple dans le récit : le héros, l'élément modificateur...), la remise en ordre d'un récit, la rédaction de parties de récits, de recettes, de textes informatifs, de slogans publicitaires.

A la fin de chacun des six projets, une grille d'auto-évaluation est proposée. Par exemple, à la fin du 1^{er} projet, l'apprenant doit répondre par OUI ou NON à un certain nombre d'affirmations :

- J'ai présenté mon récit lisible et soigné.
- L'élément qui modifie la situation de départ est annoncé.
- J'ai employé les temps du récit...

Il faut signaler que des encadrés dans les différentes activités de chaque séance permettent de conceptualiser le fonctionnement de la langue et à la fin de chaque projet, des activités créatives sont proposées et notamment la rédaction du projet.

Il faut noter ce qui est l'objet de notre recherche : dans chaque séquence, la 4^{ème} étape est une **leçon de grammaire**, soit 17 leçons correspondant aux 17 séquences du manuel.

Nous donnons d'abord une analyse exhaustive des **17 leçons** (voir annexe 1 p. 96) à partir d'une grille que nous avons confectionnée (voir annexe 2 p.262) en nous inspirant de celle de Farida Amalia (voir site : <http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>, consulté le 16.02.10).

Cette grille nous a servi pour analyser et relever en détails les informations nécessaires dans les leçons de grammaire du manuel. Pour chacune, nous indiquons le projet et la séquence dans laquelle s'inscrit la leçon de grammaire, le courant linguistique qui inspire la leçon, les étapes et le déroulement de cette leçon, le support utilisé. Nous notons si le point de grammaire est étudié d'une manière implicite ou explicite, enfin nous remarquons si ce point de grammaire a une relation avec le projet.

Leçon N°	01
Titre	Du texte à la phrase
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 1</u> : décrire un récit <u>Séquence 1</u> : Je découvre le récit
Courant linguistique	<u>Grammaire textuelle</u> - règle de cohérence (progression) - progression thématique - anaphores (adjectifs possessifs et pronoms personnels)
Etapes du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> - nombre de phrases dans un premier petit texte - ponctuation d'un deuxième texte <u>Conceptualisation</u> - notion de phrase, paragraphe et texte

	<u>Systématisation</u> : - reconstitution de deux textes en désordre - identification des phrases verbales - nombre de phrases dans le premier texte
Support utilisé	- un mini texte en rapport avec le texte étudié en compréhension - un autre mini texte non ponctué
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> (on explique ce qu'est un texte, une phrase.)
Relation avec le projet	Le récit est un texte

Leçon N°	02
Titre	La phrase verbale et ses constituants
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 1</u> : J'écris un récit <u>Séquence 2</u> : Je rédige la situation initiale d'un récit
Courant linguistique	<u>Grammaire structurale</u> analyse distributionnelle_ GN/S + GV
Etapas du déroulement de la leçon	<u>Evaluation diagnostique</u> - Prérequis (sujet et verbe) - Mini texte en relation avec le texte de compréhension <u>Observation</u> - de phrases verbales d'un petit texte en relation avec le texte de compréhension <u>Conceptualisation</u> : - phrase simple : GN/S + GV <u>Systématisation</u> :

	<ul style="list-style-type: none"> - exercice d'analyse - exercice de reconstitution - exercice de complétion - exercice structural de commutation
Support utilisé	- texte en relation avec le texte de compréhension (la cicatrice d'Harry Potter)
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> (on explique ce que sont les constituants de la phrase. GN/S + GV)
Relation avec le projet	Constituant de la phrase, partie d'un texte qu'est le récit

Leçon N°	03
Titre	La ponctuation
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 1</u> : J'écris un récit <u>Séquence 3</u> : Je rédige la suite d'un récit
Courant linguistique	<u>Grammaire textuelle</u> - signes de ponctuations d'un texte ou d'un énoncé
Etapas du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - d'un extrait du texte de compréhension (ponctuation) <u>Conceptualisation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - fonction des différents signes de ponctuation <u>Systématisation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - exercice de ponctuation - exercice de lecture (intonation)

Support utilisé	- extrait du texte de compréhension (Sophie en danger)
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> : (on donne la fonction de chaque signe de ponctuation)
Relation avec le projet	Un récit doit être ponctué

Leçon N°	04
Titre	Le groupe nominal et le nom
Projet et séquence ou Où est proposée cette leçon	<u>Projet 1</u> : Le récit <u>Séquence 4</u> : Je rédige la situation finale d'un récit
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle</u> nom propre nom commun <u>Grammaire structurale</u> d + n +ou - animé humain abstrait comptable

<p align="center">Etapas du déroulement de la leçon</p>	<p><u>Evaluation diagnostique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminant des noms <p><u>Observation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un petit texte en rapport avec le texte de compréhension (nom propre ou commun, déterminant) <p><u>Conceptualisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - nom propre commun - déterminant - classement des noms <p><u>Systematisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercice de classement - exercice de classement - exercice de complétion
<p align="center">Support utilisé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - texte en rapport avec le texte de compréhension (Poil de carotte blessé)
<p align="center">Grammaire implicite ou explicite</p>	<p><u>Grammaire explicite :</u> (on explique ce qu'est un nom propre, un nom commun, un déterminant)</p>
<p align="center">Relation avec le projet</p>	<p>Le groupe nominal est un élément de la phrase, partie d'un texte qu'est le récit.</p>

<p align="center">Leçons N°</p>	<p align="center">05</p>
<p align="center">Titre</p>	<p>Expression du nom Adjectif qualificatif</p>
<p align="center">Projet et séquence où est proposée cette leçon</p>	<p><u>Projet 2 :</u> Le conte <u>Séquence 1 :</u> Je rédige la situation initiale d'un conte</p>
<p align="center">Courant linguistique</p>	<p><u>Grammaire traditionnelle :</u> L'adjectif est épithète L'adjectif s'accorde en genre et nombre avec le nom</p>

<p align="center">Etapas du déroulement de la leçon</p>	<p><u>Evaluation diagnostique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu de l'intrus ; distinguer le nom, le verbe, l'adjectif) <p><u>Observation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - adjectif qualificatif dans deux phrases <p><u>Conceptualisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercice d'identification de l'adjectif qualificatif - exercice sur la phrase et l'accord de l'adjectif qualificatif
<p align="center">Support utilisé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - deux phrases en rapport avec le texte de compréhension (comment le chien est devenu l'ami de l'homme)
<p align="center">Grammaire implicite ou explicite</p>	<p><u>Grammaire explicite :</u> on explique ce qu'est un adjectif qualificatif, on montre sa place et son accord avec le nom.</p>
<p align="center">Relation avec le projet</p>	<p>On utilise l'adjectif qualificatif dans un conte</p>

<p align="center">Leçon N°</p>	<p align="center">06</p>
<p align="center">Titre</p>	<p>La phrase affirmative La phrase négative</p>
<p align="center">Projet et séquence où est proposée cette leçon</p>	<p><u>Projet 2</u> : le conte <u>Séquence 2</u> : Je rédige la suite d'un conte</p>
<p align="center">Courant linguistique</p>	<p><u>Grammaire traditionnelle</u> forme affirmative et négative marques de la négation</p>
<p align="center">Etapas du</p>	<p><u>Evaluation diagnostique :</u> - exercice de ponctuation pour retrouver les</p>

déroulement de la leçon	<p>phrases</p> <p><u>Observation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître la forme affirmative et négative dans 6 phrases proposées <p><u>Conceptualisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - explication des deux formes et des marques de négation <p><u>Systematisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercice de classement - exercice de transformation - exercice de création
Support utilisé	<ul style="list-style-type: none"> - 06 phrases en relation avec le texte de compréhension <p>(Le corbeau et le renard)</p> <p>(03 phrases affirmatives et 03 phrases négatives).</p>
Grammaire implicite ou explicite	<p><u>Grammaire explicite :</u></p> <p>(on explique la forme négative de la phrase avec l'emploi des marques de négation)</p>
Relation avec le projet	<p>Il n' y a pas vraiment de relation avec le conte.</p> <p>Même dans le texte de compréhension, nous n'avons qu'une seule phrase négative (le corbeau ne se sent pas de joie)</p>

Leçon N°	07
Titre	L'expansion du nom : le complément du nom et la proposition subordonnée relative
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<p><u>Projet 1</u> : Le conte</p> <p><u>Séquence 3</u> : Je rédige la situation finale d'un conte.</p>
Courant linguistique	<p><u>Grammaire traditionnelle</u></p> <p>complément du nom</p> <p>subordonnée relative</p>
Etapes du	<u>Evaluation diagnostique:</u>

déroulement de la leçon	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des adjectifs qualificatifs dans un extrait d'un conte <u>Observation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différentes expansions de nom <u>Conceptualisation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Les 03 expansions de nom <u>Systematisation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice d'identification complément de nom et subordonnée relative - Exercice de transformation (C. de nom) - Exercice emploi des prépositions (C. de nom)
Support utilisé	Extrait d'un conte d'Alphonse Daudet : La chèvre de M. Seguin Puis 4 phrases en relation avec le texte de compréhension « la fée »
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite :</u> (on explique en quoi consiste l'expansion de nom
Relation avec le projet	L'expansion du nom peut être utilisée dans un conte

Leçon N°	08
Titre	L'expression de lieu et de temps
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 3 :</u> la bande dessinée <u>Séquence 1 :</u> Je rédige le récit d'une BD.
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle :</u> les compléments circonstanciels de lieu et de temps
Etapas du déroulement de la leçon	<u>Observation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - de la possibilité de déplacer des C.C. de temps et C.C. de lieu dans des phrases en relation avec la B.D de compréhension <u>Conceptualisation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - définition et exemple de C.C. de temps et de lieu <u>Systematisation :</u>

	<ul style="list-style-type: none"> - Exercice d'identification - Exercice d'élimination de CC - Exercice d'enrichissement, ajouter des CC - Exercice de création (avec CC de T et de L)
Support utilisé	Phrase en relation avec la BD de compréhension « Houria et le pot de miel de M. Aider »
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> (on explique ce qu'est un CC de temps et CC de lieu)
Relation avec le projet	Il existe beaucoup de CC de temps et de lieu dans les contes

Leçon N°	09
Titre	Les types de phrases
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 4</u> : Le prescriptif <u>Séquence 1</u> : Je découvre les différents textes prescriptifs (1).
Courant linguistique	<u>Grammaire structurale</u> : Les différents types de phrases Ponctuation pour chaque type Emploi de chaque type
Etapes du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Retrouver le type de 04 phrases proposées <u>Conceptualisation</u> : identifier le type emploi de chaque type <u>Systématisation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Exercice d'identification - Exercice de transformation
Support utilisé	Comment refuser poliment « petit texte » prescriptif composé de 04 phrases.

Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> Identification et emploi de chaque type.
Relation avec le projet	Le type impératif est utilisé dans le texte prescriptif

Leçons N°	10
Titre	Place des pronoms et de la négation
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 4</u> : Le prescriptif <u>Séquence 2</u> : Je découvre les différents textes prescriptifs (2).
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle</u> : place des pronoms personnels place des marques de la négation
Etapes du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : - Des pronoms et de la négation dans les phrases proposées <u>Conceptualisation</u> : on laisse à l'élève le soin de faire la conclusion à partir de l'observation des exemples <u>Systematisation</u> : - Exercice de commutation (GN/S en Pr) et transformation (de type) - Exercice de recombinaison - Exercice d'expression (Jeu de rôle)
Support utilisé	Tableau de phrases déclaratives, impératives et infinitives

Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire implicite</u> A travers les exemples, l'élève doit trouver la règle tout seul
Relation avec le projet	Les phrase impératives et les propositions infinitives (avec pronom et marque de la négation) existent dans le prescriptif

Leçon N°	11
Titre	Le complément de moyen
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 1</u> : Le prescriptif <u>Séquence 3</u> : Je rédige la recette de cuisine pour l'insérer dans le recueil de la classe
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle:</u> <u>définition du complément de moyen</u>
Etapas du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : - Identification du C de moyen dans une phrase proposée. <u>Conceptualisation</u> : définition du C de moyen <u>Systematisation</u> : - Exercice de fléchage entre des éléments de deux colonnes
Support utilisé	Phrase en relation avec les images de l'expression orale (cuillère)

Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> : définition du complément de moyen
Relation avec le projet	Le complément de moyen est utilisé dans la prescription

Leçon N°	12
Titre	Le complément circonstanciel de but
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 5</u> : L'informatif <u>Séquence 1</u> : Je découvre les caractéristiques d'un texte documentaire
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle</u> : expression du but à atteindre ou du but à éviter emploi du mode infinitif ou du mode subjonctif
Etapes du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : - Mise en relief du C. complément de but dans trois phrases <u>Conceptualisation</u> : définition de la subordonnée C de but emploi de l'infinitif ou du subjonctif <u>Systematisation</u> : - Exercice d'identification - Exercice de transformation - Exercice de création (réemploi)
Support utilisé	03 phrases en relation avec le texte de compréhension « A chacun son toit. »

Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> : on explique quand on utilise l’infinitif et quand on utilise un subjonctif
Relation avec le projet	On donne le but de certaines informations

Leçons N°	13
Titre	L’expression de la cause et de la conséquence
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 5</u> : L’informatif <u>Séquence 1</u> : Je découvre les caractéristiques d’un texte documentaire (2)
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle</u> : - définition de la cause et de la conséquence - les conjonctions de cause et de conséquence
Etapas du déroulement de la leçon	<u>Observation</u> : - Identification de l’expression de cause et de conséquence dans trois phrases - Remarque sur le rapport logique inverse de ces 02 expressions <u>Conceptualisation</u> : - Définition : cause et conséquence - Emploi des conjonctions de cause et de conséquence <u>Systématisation</u> : - identification des expressions de cause et de conséquence, et de conjonctions qui les introduisent

Support utilisé	03 phrases dont deux en relation avec le texte de compréhension de la séquence N° 1. (A chacun son toit)
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> : on explique et on donne les conjonctions qui introduisent les expressions de cause et de conséquence
Relation avec le projet	On explique dans l'informatif et on utilise donc la cause et la conséquence

Leçon N°	14
Titre	La complétive par QUE
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 5</u> : L'informatif <u>Séquence 3</u> : Je rédige, à mon tour, un texte documentaire
Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle</u> : - définition d'une complétive (COD) - mode indicatif après les verbes de déclaration - mode subjonctif après les verbes de sentiments

<p align="center">Etapas du déroulement de la leçon</p>	<p><u>Observation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pas d'observation <p><u>Conceptualisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - on définit directement ce qu'est une complétive en donnant un exemple - emploi des modes indicatif et subjonctif <p><u>Systematisation :</u></p> <p>Jeu de l'intrus (verbe de déclaration et de sentiment)</p> <p>exercice d'identification et de transformation</p> <p>exercice de création</p>
<p>Support utilisé</p>	<p>Pas de support</p>
<p>Grammaire implicite ou explicite</p>	<p><u>Grammaire explicite</u></p> <p>on explique sa fonction, on explique l'emploi des modes indicatif ou subjonctif</p>
<p>Relation avec le projet</p>	<p>Inscrire cette leçon dans l'informatif est possible</p>

<p>Leçons N°</p>	<p align="center">15</p>
<p>Titre</p>	<p>La phrase exclamative</p>
<p>Projet et séquence ou Où est proposée cette leçon</p>	<p><u>Projet 6</u> : L'argumentation</p> <p><u>Séquence 1</u> : Je découvre l'affiche publicitaire documentaire</p>
<p>Courant linguistique</p>	<p><u>Grammaire traditionnelle</u> / <u>Grammaire structurale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exprime un sentiment - Types - se termine par un point d'exclamation - commence par : comme, quel ...

Etapas du déroulement de la leçon	<u>Evaluation diagnostique</u> - Sur les types de phrases proposées <u>Observation :</u> - Ponctuation de 2 phrases exclamatives <u>Conceptualisation :</u> - emploi et ponctuation d'une phrase exclamative <u>Systématisation :</u> - exercices d'identification, de complétion, de transformation, de création
Support utilisé	Phrases exclamatives en rapport avec l'affiche proposée en lecture (cirque)
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite :</u> On explique ce qu'est une phrase exclamative
Relation avec le projet	Exclamation dans une affiche publicitaire

Leçon N°	16
Titre	Les mots de liaison dans l'argumentation
Projet et séquence où est proposée cette leçon	<u>Projet 6</u> : L'argumentation <u>Séquence 1</u> : Je rédige un court texte publicitaire
Courant linguistique	<u>Grammaire textuelle</u> : étude de l'organisation du texte argumentatif (articulateurs logiques et chronologiques)

<p align="center">Etapas du déroulement de la leçon</p>	<p><u>Observation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - articulateurs chronologiques dans le texte proposé en lecture <p><u>Conceptualisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - articulateurs logiques (cause – conséquence – opposition- addition-articulateurs chronologiques) <p><u>Systématisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercice de complétion de texte par des articulateurs.
<p align="center">Support utilisé</p>	<p>Référence au texte de l'activité de lecture</p>
<p align="center">Grammaire implicite ou explicite</p>	<p><u>Grammaire explicite</u> on explique comment se fait l'argumentation du texte</p>
<p align="center">Relation avec le projet</p>	<p>Les articulateurs sont utilisés dans l'argumentatif</p>

<p align="center">Leçon N°</p>	<p align="center">17</p>
<p align="center">Titre</p>	<p>La phrase passive</p>
<p align="center">Projet et séquence où est proposée cette leçon</p>	<p><u>Projet 6</u> : L'argumentatif <u>Séquence 3</u> : Je réalise une affiche publicitaire</p>

Courant linguistique	<u>Grammaire traditionnelle:</u> <ul style="list-style-type: none"> - S+V + COD - S+V+C d'agent
Étapes du déroulement de la leçon	<u>Évaluation diagnostique :</u> Identification du COD <u>Observation :</u> 3 phrases actives avec leurs transformations à la voix passive <u>Conceptualisation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Comment se fait la transformation ? Pourquoi? <u>Systématisation :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice d'identification - Exercice de transformation (à la voix passive)
Support utilisé	Tableau de phrases à la voix active et leurs transformations à la voix passive (phrases en rapport avec l'activité de lecture)
Grammaire implicite ou explicite	<u>Grammaire explicite</u> on explique la transformation
Relation avec le projet	La relation de cette leçon avec le projet «l'argumentatif » n'est pas évidente

Chaque séquence comporte une leçon de grammaire. Chaque leçon commence par l'observation d'exemples puis par la phase de conceptualisation où l'on a un encadré « Retiens » qui permet de fixer et retenir certaines notions grammaticales. Enfin, on a la phase de systématisation avec des exercices d'application (entraîne-toi) et quelquefois la leçon débute par une évaluation diagnostique (Tu sais déjà).

Ainsi, par exemple, la leçon de grammaire de la 4^{ème} séquence du manuel «Le groupe nominal et le nom» commence par l'évaluation diagnostique avec une phrase dans laquelle on doit distinguer les noms et les déterminants.

Dans la phase d'observation, on demande d'identifier les groupes nominaux et de donner la nature des mots. Puis, dans la phase de conceptualisation, on explique ce qu'est un nom, un nom propre, un nom commun. Enfin, on apprend à classer les noms (humain/non humain, animé/non animé, comptable/non comptable)

La phase de systématisation propose des exercices concernant les noms propres et communs, les groupes nominaux et le classement des noms.

La plupart des leçons se font d'une manière explicite avec un encadré « Retiens » où l'on explique le point étudié.

Seule la 10^{ème} leçon de grammaire (projet 3, séquence 2) est présentée d'une manière implicite. Pour montrer « la place des pronoms et de la négation », on donne des exemples sans expliciter (Tu te lèves → lève-toi, Tu ne les lui ranges pas → Ne les lui range pas).

L'apprenant doit apprendre la place des pronoms intuitivement.

La 1^{ère} leçon (la phrase), la 3^{ème} leçon (la ponctuation) et la 16^{ème} leçon (les articulateurs chronologiques) se réfèrent à la grammaire textuelle. La 2^{ème} leçon (GNS+GNV) et la 9^{ème} leçon (les types de phrases) se rapportent à la grammaire structurale.

Toutes les autres leçons recourent à la grammaire traditionnelle. A titre d'exemples, nous pouvons citer la 5^{ème} leçon où l'on explique ce qu'est l'adjectif épithète, la 6^{ème} leçon où on oppose la forme affirmative à la forme négative, la 8^{ème} leçon où on étudie les compléments circonstanciels de lieu et de temps ou encore les compléments circonstanciels de cause et de conséquence dans la 13^{ème} leçon. La terminologie est bien celle de la grammaire traditionnelle.

Toutes les leçons de grammaire utilisent comme support des phrases extraites des textes étudiés ou alors en rapport avec le thème étudié.

La leçon de grammaire a une relation avec le projet. C'est ainsi que l'on étudie « les constituants de la phrase », « les groupes nominaux », « la ponctuation » dans le « récit ». « l'adjectif » et « l'expansion du nom » font l'objet d'étude dans « le conte ». On aborde « le type impératif » très utilisé dans « le prescriptif », « la cause et la conséquence » dans « l'informatif » enfin « les mots de liaison » dans « l'argumentatif ».

Dans chaque séquence du manuel, une leçon de conjugaison et une leçon d'orthographe suivent la leçon de grammaire. Ces leçons faisant partie du fonctionnement de la langue, nous allons analyser succinctement la manière dont sont étudiés ces points de langue puisque nous prenons en compte la morphologie des mots dans les écarts à la norme commis par les élèves dans leurs copies.

Pour la conjugaison, on étudie la notion du temps, les 3 groupes de verbes, le présent des verbes du 2^{ème} groupe dans le projet 1 : le récit.

Dans le second projet : le conte, les élèves apprennent le présent de l'indicatif des verbes du 3^{ème} groupe, le passé composé, l'imparfait de l'indicatif. Dans le projet « La bande dessinée », formé d'une seule séquence, les apprenants étudient le futur simple de l'indicatif, « être » et « avoir » et les verbes du 1^{er} groupe, du 2^{ème} groupe et du 3^{ème} groupe au présent de l'impératif.

Dans le projet 5 « l'informatif », sont présentées trois leçons de conjugaison : le subjonctif présent, le futur simple de l'indicatif, le présent des verbes en « oyer », « ayer », « uyer » et s'asseoir. Enfin, le futur simple de l'indicatif, les verbes impersonnels et les présentatifs sont les leçons de conjugaison du dernier projet « l'argumentatif ».

Nous remarquons que les points de conjugaison sont étudiés en fonction du projet.

Ainsi le présent est étudié dans le narratif qui utilise souvent le présent de narration. L'imparfait fait l'objet d'étude du projet 2. Le conte emploie souvent

l'imparfait et le passé simple de l'indicatif. Le présent de l'impératif est étudié dans le cadre du « prescriptif » puisque c'est le temps employé pour l'instruction, l'ordre et le conseil.

La méthodologie est la même que celles des leçons de grammaire : une évaluation diagnostique, une phase d'observation, une phase de conceptualisation et une phase de systématisation.

Par exemple dans la leçon de conjugaison p. 33, « Les trois groupes de verbes », elle débute par « Tu sais déjà » avec des phrases où on doit souligner le verbe et donner l'infinitif.

Dans la phase d'observation, des phrases extraites du texte support vont permettre d'observer des verbes écrits en rouge.

La phase de conceptualisation dans un encadré « Retiens » montre comment on classe un verbe dans le 1^{er} groupe, le 2^{ème} ou le 3^{ème} groupe.

Enfin, la phase de systématisation (entraîne-toi) propose des exercices d'application : retrouver le verbe dans une phrase, donner l'infinitif, donner le groupe, classer des verbes en groupes.

En ce qui concerne l'orthographe, les points étudiés sont en rapport direct avec les textes supports où l'on trouve ces difficultés.

Ainsi dans la 1^{ère} séquence du projet 1, on étudie les adjectifs numéraux en lettres car dans le texte « La bourse » p. 16, on peut relever la phrase contenant des adjectifs numéraux « Le directeur attendit un mois deux mois ».

Dans la séquence 2 du projet 1, c'est le son [g] qui fait l'objet de la leçon d'orthographe. Les phrases « Le petit garçon avait reçu un grand choc. Le grand sorcier saisit la baguette magique et d'un coup vif blessa Harry », sont extraites du texte « La cicatrice de Harry Potter » p. 28.

Les leçons étudiées sont « l'écriture des nombres en lettres, le son [g], le présent de l'indicatif des verbes comme [emmener], le pluriel des noms » dans le projet 1,

l'accord sujet/verbe, le pluriel en X, l'accord de l'adjectif qualificatif dans le projet 2 ; le verbe à l'infinitif dans le projet 3 ; le « s » de la 2^{ème} personne, les homonymes, le son[o] dans le projet 4 ; les homonymes [ce, se], le son [k], le son [s] dans le projet 5 ; l'accord du participe passé, la lettre finale d'un mot, la syllabe, les homonymes [ces, ses/cet, cette] dans le projet 6.

La méthodologie est toujours la même. Par exemple la leçon « Ecriture des nombres en lettres » (page 24) de la 1^{ère} séquence du manuel, commence par l'évaluation diagnostique (Tu sais déjà) où l'on montre qu'on sait déjà lire des nombres en chiffres. Puis, dans la phase d'observation, on met en exergue les nombres écrits en lettres dans une phrase extraite du texte « La bourse » p.16. Dans la phase de conceptualisation (Retiens), on donne les nombres de base en lettres et les règles de combinaison. Enfin, dans la phase de systématisation, on demande aux apprenants d'écrire des nombres en lettres ou encore en chiffres.

2.2.2. En 2^{ème} année moyenne (Annexe 1 p. 141)

Le manuel de 2^{ème} AM a pour titre « Le français en projets ». Il est constitué de deux tomes :

Tome 1 : Pour parler, lire et écrire.

Tome 2 : Les outils de la langue.

Conçu par Mme Djenas Mameria et Mme F. Meghraoui Ferhani, le livre est édité par l'ONPS en 2004/2005. Le manuel vise les enfants algériens de 12 ans inscrits en 2^{ème} AM. L'apprentissage se fait en 33 semaines (13 semaines au premier trimestre, 11 semaines au 2^{ème} trimestre et 9 semaines au 3^{ème} trimestre) à raison de 5 heures par semaine. Les documents d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM sont rédigés par la commission nationale des programmes et édités en 2003. Le manuel comptait trois projets avec chacun deux ou trois séquences.

Le premier projet (Concours de lecture) comprend trois séquences :

1. Description dans le récit de vie.

2. Description dans le récit de fiction.
3. Logique textuelle de la description.

Le deuxième projet (Monographie illustrée) est subdivisé en deux séquences :

1. Description dans la fiche documentaire.
2. Description dans la monographie 1.

Le 3^{ème} projet (Le dépliant touristique) est composé de 3 séquences :

1. Description dans l'article du catalogue.
2. Description dans le dépliant touristique (1).
3. Description dans le dépliant touristique (2).

Pour ce qui est du contenu iconographique, le manuel contient des textes d'auteurs par exemple « Prince Dakkar, alias Nemo extrait du roman « L'île mystérieuse » de Jules Verne (p.24, 25) mais aussi de 16 documents authentiques (extraits de journaux, schémas, dépliants touristiques) . Par exemple le texte « Timimoun, l'oasis rouge » est extrait d'un guide l'ONAT de l'année 1992 (p.98). Il y a également 86 illustrations (67 photos, 14 dessins, 2 schémas et 3 cartes).

L'objectif du manuel est une compétence de communication : être capable de décrire une personne, un objet, un phénomène, une ville. Quant à l'aspect culturel, c'est la capacité de décrire des personnages célèbres algériens (Idir, Khadda, Emir Abdel Kader) ou étrangers (Cousteau, Charlot...), des phénomènes comme les volcans ou des villes comme Constantine.

L'évaluation se fait à la fin de chaque séquence sous forme d'évaluation bilan avec texte et questions de compréhension et de manipulation de la langue et écriture. Une auto-évaluation avec des fiches-méthodes à la fin de chaque séquence donne des instructions et des conseils. Ainsi, à la page 62, on demande à l'apprenant de traiter et organiser les informations recueillies (projet 2 séquence 2), de les classer, de rester fidèle au plan...

La conceptualisation du **fonctionnement de la langue** est réalisée par « **les outils de la langue** » donnés dans le Tome 2 avec des exemples, des exercices et des encadrés « je retiens » qui seront étudiés selon les besoins de chaque séquence.

Les leçons de grammaire dans ce 2^{ème} tome sont au nombre de **22**.

Les activités créatives se concrétisent par l'écriture dans l'évaluation bilan.

Par exemple, à la page 34, l'évaluation bilan propose un texte extrait de « La terre et le sang » de Mouloud Feraoun et dans la rubrique «Ecriture», on demande de réécrire un passage du texte en donnant l'impression de richesse et d'immensité. L'autre activité créative est le projet à rédiger à la fin de chaque projet.

Tous les points de langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison) sont rassemblés dans le 2^{ème} tome : « Les outils de la langue » (voir annexe 1 p. 144). En ce qui concerne les points de grammaire, en relation avec notre recherche, 22 leçons sont présentées de la page 15 à la page 40 avec la même méthodologie : une phase d'observation (j'observe), une phase d'analyse (j'analyse), une phase de conceptualisation avec un encadré où est inscrit ce qu'il faut retenir (Je retiens) et une phase de systématisation (je m'entraîne) avec des exercices d'application.

Les trois premières leçons se réfèrent à la grammaire textuelle (la progression thématique, les règles de cohérence d'un texte et la ponctuation).

Les cinq leçons suivantes font référence à la grammaire structurale (le groupe nominal, l'adjectif qualificatif dans le GN, l'expansion du GN par le complément de nom, l'expansion du GN par la subordonnée relative, l'expansion du GN par l'opposition).

De la leçon 9 à la leçon 22, il s'agit de grammaire traditionnelle. Ces leçons portent soit sur la fonction d'un mot (leçon 9 : l'attribut du sujet), la nature d'un mot (leçon 10 : l'adverbe) ou alors l'étude de la phrase avec les leçons 11 à 22 (la phrase simple et la phrase complexe, la juxtaposition et la coordination, la phrase déclarative, la tournure impersonnelle, la voix active et la voix passive, l'expression

de l'opposition, la comparaison, l'expression de lieu, l'expression de temps, les pronoms personnels, les présentatifs.)

Ces 22 leçons seront intégrées au fur et à mesure dans les différentes séquences en fonction des textes étudiés et de l'objectif visé par chaque séance, notamment les consignes dans la rubrique LECTURE (De quoi se compose le mélange ? Définis la nature de chaque groupe en gras, p. 21) ou encore dans ECRITURE (Réécris en enrichissant par des expansions...p. 22)

On se réfère aux leçons du tome 2 « l'adjectif qualificatif dans le GN, l'expansion du GN par le complément de nom, l'expansion du GN par la proposition subordonnée relative (Les outils de la langue, de la p. 19 à la p. 21)

Comme dans le manuel de 1^{ère} AM, le tome 2 « Les outils de la langue » du manuel de 2^{ème} AM présente des leçons de conjugaison (le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé simple, le passé composé, le futur simple de l'indicatif, l'impératif, les verbes pronominaux et l'emploi du conditionnel présent) et des leçons d'orthographe (le genre des noms et l'accord des adjectifs, les homophones, les homonymes : son/sont, les homonymes et/est, les homonymes : on/ont, les homonymes : a/à, le genre des noms, le nombre des noms, l'accord sujet/verbe, l'accord de l'adjectif qualificatif)

De la même façon que les leçons de grammaire, ces sept leçons de conjugaison et ces 11 leçons d'orthographe sont étudiées au fur et à mesure durant les différentes séquences à partir des questions sur les textes de lecture ou les consignes dans la rubrique Ecriture.

Ainsi dans la séquence 1 du projet « La monographie illustrée », le texte 2 (Les visiteurs du passé) dans la rubrique LECTURE (p. 42) est suivi de questions parmi lesquelles « A quel temps sont les verbes ? »

On se réfère donc à l'emploi du présent de l'indicatif (Outils de la langue p.51, Le présent de l'indicatif « Retiens »)

Il faut noter que la méthodologie est la même avec, par exemple, pour la leçon d'orthographe sur les homonymes [« a » et « à »] p.46 (Tome 2), une phase d'observation à partir des phrases avec les deux graphies [« a » et « à »], une phase d'analyse et une phase de conceptualisation où on explique que « à » est une préposition et « a » le verbe « avoir » au présent. Dans la phase de systématisation, on a des exercices d'application. On peut à titre d'exemples donner la consigne de l'exercice 4 p.46 qui demande à l'apprenant de compléter les phrases par « a » ou « à ».

Il faut aussi signaler dans le tome 2 « Les outils de la langue », des annexes de la p. 58 à la p. 63 où l'on trouve des tableaux de conjugaison et des règles concernant la formation du pluriel des noms et des adjectifs ainsi que la formation du féminin des noms et des adjectifs.

2.2.3. En 3^{ème} année moyenne (voir annexe 1 p.176)

Le manuel de 3^{ème} AM porte l'inscription sur la couverture « Livre de français, 3^{ème} année moyenne ». Il est rédigé par Keltoum Djilali (IEF) et Mina Wahiba Tounsi (IEEF) et édité en 2005/2006 par l'ONPS (office national des publications scolaires). Ce livre de 175 pages est destiné aux enfants algériens inscrits en 3^{ème} AM et âgés de 13 ans environ.

33 semaines (13 au 1^{er} trimestre, 11 au 2^{ème} trimestre et 9 au 3^{ème} trimestre) sont réservées à la durée d'apprentissage à la cadence de 5 heures par semaine. Le document d'accompagnement des programmes de 3^{ème} AM édité en 2004, est rédigé par la commission nationale des programmes, le guide est conçu par Keltoum Djilali et Mina Wahiba Tounsi.

Le manuel comprend trois projets. Le premier est subdivisé en trois séquences :

1. Identifier les paramètres d'un site de communication.
2. Extraire les informations qui constituent l'explication.
3. Repérer la structure de la partie explicative.

Le projet 2 est composé aussi de trois séquences :

1. Identifier le thème général.
2. Extraire les différentes informations qui constituent l'explication.
3. Identifier les paramètres d'un site de communication.

Le troisième projet comporte également trois séquences :

1. Identifier l'essentiel d'un message et réagir à une sollicitation.
2. Extraire les différentes informations qui constituent l'explication.
3. Repérer les passages explicatifs.

Le contenu iconographique est constitué de textes d'auteurs comme « Le miroir » d'après A. Tchekhov p. 76 ou « Un petit phénomène de M. Pagnol. p. 92, mais aussi 24 documents authentiques (9 extraits d'encyclopédie, par exemple « De la T.S.F à la radio p. 126, 4 reproductions graphiques comme à la page 10, 5 articles de revue comme « Les foggaras, un système d'irrigation traditionnel » extrait de la revue Tassili n° 29, une peinture p. 78, un jeu p. 116, une recette de cuisine p. 132)

On a également 28 illustrations (10 photos, 9 dessins, 6 bandes dessinées et 3 schémas). L'objectif du manuel est de faire acquérir aux apprenants des compétences de communication : être capable d'expliquer un fait, relever des parties explicatives, reformuler une explication et des aptitudes culturelles : on initie l'élève à la poésie avec un poème à la fin de chaque séquence et on l'habitue à la lecture grâce à la leçon dirigée d'un texte long, « Le mystère de l'Atlantide », tout au long des projets.

L'évaluation se fait par une auto-évaluation à la fin de chaque séquence où l'élève doit répondre par OUI ou NON à des questions sur ce qu'il a fait facilement, sur ce qui l'a gêné et sur ce qui l'aiderait à l'améliorer.

Des activités créatives sont faites comme la rédaction du projet mais aussi avec des rédactions dans les évaluations formatives à la fin de chaque séance. Ainsi, dans l'évaluation formative de la séquence 3 du premier projet, on demande à l'élève de rédiger une lettre à un ami en donnant la description de l'itinéraire d'un voyage, le choix de la destination, la préparation et le but du voyage (p. 50). Il faut noter

l'évaluation certificative à la fin de chaque projet avec un texte et des questions de compréhension, celles liées au fonctionnement de la langue, et une rédaction dans la production écrite. A la page 57 (Projet 1 séquence 3), on demande à l'apprenant de rédiger un texte en expliquant pourquoi la pratique du sport est importante pour le développement moral et physique des adolescents.

Dans chaque séance, nous avons une rubrique « Grammaire pour lire et écrire » qui étudie des points de langue (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison).

A partir de documents (textes, graphes, schémas...) que l'élève doit observer, des consignes (découvrir) lui sont proposées (analyse) pour aborder des points de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison. Ainsi, dans la séquence 1 du projet 1, « Grammaire pour lire et écrire » (de la page 12 à la page 15), on propose des documents avec des questions de grammaire sur les comparatifs : « Quelle expression utilisée montre le degré de comparaison ? » ; ou encore le superlatif : « Par quel adverbe est renforcé le degré d'intelligence de l'éléphant ? » (p. 13, questions 2 et 3).

D'autres consignes portent sur un point d'orthographe, les adjectifs numéraux : j'écris en lettres les adjectifs numéraux cardinaux (p. 14 questions 1 et 2). Les consignes 2 et 4 page 15 abordent un point de conjugaison, la conjugaison interrogative : « Transforme les phrases interrogatives en phrases déclaratives », « Réécris la comptine en commençant par « la mouche » et en remplaçant « Tu » par « Elle ».

Après la phase d'observation et la phase analytique, une phase de conceptualisation est donnée sous forme de règle ou de phrase à compléter. Toujours dans la séquence 1 du projet 1 pour l'orthographe, il est demandé à la page 14, de compléter la règle « Quand les adjectifs numéraux cardinaux sont précédés d'un déterminant au pluriel... ». Pour la conjugaison à la page 15, on demande de compléter la phrase « Pour mettre une phrase à la forme interrogative, je dois la faire précéder de l'expression.....ou procéder àdu sujet. »

Enfin une phase de systématisation permet de faire le lien avec l'expression écrite puisque la grammaire est au service de celle-ci (je vais vers l'expression écrite).

Ainsi, à la fin de la rubrique « Grammaire pour lire et écrire » de la séquence 1 du projet 1, on a la consigne suivante :

Trouve la question qui a été posée pour obtenir cette explication :

Pour obtenir l'énergie qui leur était nécessaire, les locomotives à vapeur utilisaient le charbon entreposé dans le wagonnet appelé « tender ».

Le lien avec l'écrit se fait aussi parfois dans la rubrique « Coin Méthodo ».

Par exemple, à la page 16 (Coin Méthodo de la séquence 1 du projet 1), on demande à l'apprenant de reconnaître les mots interrogatifs pour répondre à une question et d'employer des mots interrogatifs. Ces conseils sont en relation avec les points de langue étudiés dans la rubrique « Grammaire pour lire et écrire ».

Voici la liste exhaustive des points de grammaire, d'orthographe et de conjugaison étudiés dans la rubrique « Grammaire pour lire et écrire » dans les 9 séquences du manuel.

Projets	Séquences	Grammaire	Orthographe	Conjugaison
Projet 1	1	La comparaison Le comparatif de supériorité, le superlatif	Les adjectifs numéraux	La conjugaison interrogative
	2	L'expression de but La condition Les mots interrogatifs		
	3	La tournure impersonnelle Quel → interrogatif ↘ Exclamatif La complétive		

Projet 2	4	Les temps du récit Verbes transitifs et intransitifs Les pronoms personnels		
	5	Les indicateurs de lieu Juxtaposition/coordination	Le participe passé	Le passé composé
	6	Adverbes de lieu et de temps Les verbes introducteurs Cause/conséquence	La ponctuation	Le plus que parfait
Projet 3	7	C.C de manière	Adjectifs de nationalité	
	8		Participe passé	Impératif/infinitif
	9	La nominalisation		Voix passive

Nous remarquons que pour chaque séquence, on étudie plusieurs points de langue : un, deux ou trois points de grammaire pour chaque séquence (excepté la séquence 8 où il n'y a pas de point de grammaire), un point d'orthographe par séquence (excepté les séquences 2, 3, 4 et 9 où il n'y a pas de point d'orthographe étudié) et un point de conjugaison par séquence (excepté les séquences 2, 3, 4 et 7 où il n'y a pas de point de conjugaison).

Il est évident que les auteurs de ce manuel se réfèrent à la grammaire traditionnelle : il suffit de lire la liste des points de la langue abordés. La terminologie utilisée (inversion de sujet, tournure impersonnelle, verbes transitifs et intransitifs, COD, COI, complément de lieu...) est celle de la grammaire traditionnelle. De plus, les phases de conceptualisation proposent des exercices de complétion aboutissant à l'énonciation de règles grammaticales bien traditionnelles comme par exemple : « le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde

en genre et nombre avec le COD quand ce dernier est placé avant le participe (p. 82), ou encore « les mots "facilement", " nettement " ... sont des adverbes... ce sont des compléments de manière... », p.116.

La grammaire est enseignée d'une manière explicite mais l'apprenant doit lui-même retrouver la règle dans la phase de conceptualisation «complète la phrase »

2.2.4. En 4^{ème} année moyenne (annexe 1 p. 199)

Le manuel scolaire de 4^{ème} AM intitulé « Livre de Français, 4^{ème} année moyenne » est élaboré par Keltoum Djilali (IEF) et Anissa Melzi (PES) et édité en 2009/2008 par l'ONPS. Le public visé est celui des enfants algériens de 14 ans inscrits en 4^{ème} AM. La durée d'apprentissage est de 33 semaines (13, 11 et 9 semaines respectivement pour le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} trimestre). Le document d'accompagnement des programmes de 4^{ème} AM édité en juillet 2004 est rédigé par la commission nationale des programmes, le guide de l'enseignant est conçu par les auteurs du manuel scolaire. Le projet 1 consiste à réaliser des panneaux affiche pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement. Il est composé de trois séquences :

1. Repérer les passages argumentatifs dans des textes explicatifs.
2. Dégager la structure énumérative dans un texte à visée argumentative.
3. Différencier les parties explicatives de parties argumentatives.

Le 2^{ème} projet propose de rédiger, pour la bibliothèque de l'école, un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant. Ce 2^{ème} projet comprend aussi trois séquences :

1. Retrouver la visée argumentative d'un récit.
2. Dégager les points de vue des interlocuteurs d'un dialogue.
3. Expliquer le comportement d'un personnage

Le projet 3 a pour but de créer une affiche publicitaire et de rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO et destiné aux collèges, dont le thème est « Faites découvrir votre pays ». Ce dernier projet comporte 2 séquences :

1. Identifier la visée de l'argumentation.
2. Rédiger pour inciter à l'action.

Le contenu iconographique du manuel présente des textes d'auteurs algériens comme à la page 24 où l'on a un texte de Kateb Yacine ou des auteurs français comme le texte de François Mauriac à la page 60 mais aussi des documents authentiques (5 extraits d'encyclopédie) comme par exemple le petit texte à la page 50 extrait de l'encyclopédie Larousse. Il y a également 44 illustrations (26 photos, 4 BD et 14 dessins). L'objectif du manuel est de faire acquérir certaines compétences : donner un point de vue, donner des arguments, défendre une opinion, rédiger un texte argumentatif. Du point de vue culturel, on initie les apprenants à la littérature algérienne (Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, Kateb Yacine, Malek Haddad, Rachid Boudjedra) ou à la littérature française (Victor Hugo, Balzac, La Fontaine, François Mauriac). Ainsi, nous signalons le texte extrait de « La grande maison » de Mohamed Dib à la page 58 ou le texte extrait de l'œuvre « Les misérables » de Victor Hugo à la page 112. L'élève est aussi initié à la lecture avec des textes longs en plusieurs parties au fur et à mesure qu'on avance dans le programme (textes de K. Yacine, de R. Belamri, de M. Dib, d'A. Chedid, de P. Boegner, de Savignac, de T. Benjelloun).

La poésie n'est pas en reste dans le manuel puisque la rubrique « Le club des poètes » propose plusieurs poèmes comme celui de Jacques Prévert « Conversation » à la page 19 ou encore celui de M. Carême, « Liberté » à la page 153.

L'évaluation se fait à partir de fiches d'auto-évaluation après chaque séquence où l'élève doit répondre par OUI ou NON à des questions sur ce qu'il a fait facilement, ce qui l'a gêné et ce qui l'aiderait à l'améliorer. Des activités créatives se font avec la rédaction du projet mais aussi avec des rédactions dans les évaluations formatives après chaque séquence. Ainsi à la page 20, l'évaluation formative de la séquence 1 du 1^{er} projet demande à l'apprenant de compléter l'introduction d'un texte (d'après Casamayor) et de rédiger une conclusion.

Il faut signaler aussi la rubrique « Coin Méthodo » qui permet de donner des conseils aux élèves pour « acquérir de l'autonomie » (p. 52), pour « résumer un texte argumentatif » (p. 72) et pour « rédiger un texte argumentatif » (p. 110).

Enfin, une page encadrée, « Révision » à la fin de chaque séquence résume ce qu'il faut retenir.

Notons que la structure du manuel de 4^{ème} AM est pratiquement la même que celle du manuel de 3^{ème} AM (d'ailleurs l'un des deux auteurs est le même : Keltoum Djilali : IEF).

Par conséquent, pour revenir à l'objet de notre recherche, la grammaire, nous avons la même rubrique que dans le manuel de 3^{ème} AM : « Grammaire pour lire et écrire » dans chaque séquence. Dans cette rubrique sont étudiés des points de langue : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison.

La méthodologie est presque la même que celle du manuel de 3^{ème} AM avec des textes à lire (Lis), une phase analytique avec des questions (Découvre), une phase de conceptualisation avec un encadré qui énonce une règle ou ce qu'il faut retenir (Retiens). Puis, une phase de systématisation avec des exercices d'application.

Enfin, un lien avec l'écrit (Je vais vers l'expression écrite) permet le réemploi de points de langue dans une production écrite. Il n'y a que la phase de conceptualisation qui diffère de celle du manuel de 3^{ème} AM.

Dans le manuel de 4^{ème} AM, les auteurs préfèrent donner directement la règle plutôt que de la faire découvrir par des exercices de complétion comme dans le manuel de 3^{ème} AM. Ainsi, dans la séquence 3, la rubrique « Grammaire pour lire et écrire » étudie d'abord un point de conjugaison. La lecture d'un texte de Roger Ikar sert de support pour des questions d'analyse comme « Quels sont les deux temps employés dans le texte ? Qu'exprime chacun d'eux ? ». L'encadré « Retiens » explique l'utilisation du présent, du futur simple, du futur antérieur. Des exercices d'application demandent ensuite à l'élève de mettre les verbes entre parenthèses au temps convenable (futur simple ou futur antérieur). Un autre petit texte rédigé par

les auteurs précédent des questions portant sur un point d'orthographe : le gérondif, le participe présent (exemple : « suffoquant ») et l'adjectif verbal (exemple : « suffocant »).

L'encadré « Retiens » explique la différence entre « Gérondif », « participe présent » et « adjectif verbal ».

Dans la phase analytique, l'apprenant doit reconnaître chacun des trois dans les petits textes puis un exercice de complétion est proposé où l'élève doit mettre un gérondif. Enfin, un point de grammaire est étudié avec la lecture d'un texte extrait de l'encyclopédie Larousse et des questions (Découvre), et on explique l'expression de l'opposition.

Ainsi, les questions 4 et 5 « Quels sont les termes qui permettent d'introduire l'opposition ? », « A quels modes et à quels temps sont les verbes des subordonnées contenues dans les phrases 1 et 2 ? » sont proposées. Dans l'encadré, on explique que certaines conjonctions exprimant l'opposition sont suivies de l'indicatif et d'autres par le subjonctif. Des exercices d'application attendent de l'élève qu'il souligne les expressions d'opposition. Enfin le lien est fait avec l'écrit (Je vais vers l'expression écrite) et dans une production écrite, l'apprenant doit utiliser des moyens d'expression de l'opposition.

Nous ne prenons pas en compte les points de langue portant sur le vocabulaire. Nous citons par contre les points de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.

Nous les présentons dans le tableau ci-dessous qui résume ces points étudiés pour chacune des séquences des trois projets.

Projets	Séquences	Grammaire	orthographe	conjugaison
1	1	Subordonnée COD	Pluriel des noms composés	Mode indicatif ou subjonctif dans la subordonnée
	2	Expression de la cause et de la conséquence		

	3	Expression de l'opposition	-L'adjectif verbal -Le participe présent et le gérondif	-Présent -Futur simple -Futur antérieur
2	1	Expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité)	-Homonymes : quand, quant, qu'en. -Adverbes en « emment » et « amment ».	
	2	-Expression de l'hypothèse -Style direct et indirect		Concordance des temps
	3	Outils de la comparaison	Pluriel des adjectifs de couleurs	
3	1	Expression du but Attribut du sujet et du COD		Valeur de l'impératif
	2	-Pronoms relatifs simples et composés. -Pronoms indéfinis		

Comme dans le manuel de 3^{ème}A.M, les auteurs font référence à la grammaire traditionnelle. Preuve en est la terminologie des points de grammaire étudiés (subordonnée COD, l'expression de but, l'attribut du sujet...) et la rédaction des encadrés « A retenir » comme à la page 50 : « on peut exprimer l'opposition par des subordonnées introduites par les conjonctions ou les locutions conjonctives : bien

que, quoi que, alors que, tandis que... », ou encore à la page 130 : « *L'adjectif attribut qualifie le sujet par l'intermédiaire d'un verbe d'état* ».

L'apprentissage de la grammaire se fait vraiment d'une manière explicite puisque les encadrés « Retiens » exposent des règles, des explications directement ou encore un tableau de « révisions » à la page 96 présente les règles de concordance des temps.

3. Cycle secondaire

3.1. Analyse des guides, des documents d'accompagnement et des programmes de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires (voir annexe 1 p. 222)

La grammaire dans le cycle secondaire a une place infime. Dans les guides et les documents d'accompagnement, très peu d'orientations concernent la grammaire.

Dans le guide de 1^{ère} AS, il est mentionné que « *les exercices (de grammaire) ne sont pas à faire dans l'ordre proposé dans le manuel mais doivent s'insérer dans la progression établie par l'enseignant* » (p. 8). Ces exercices « *ont été choisis en fonction des faits de langue dégagés dans les questionnaires de lecture analytique donc liées au programme* » (p.8).

Il est indiqué aussi qu'il faut « *proposer des exercices et des séances de grammaire aux élèves en difficulté et de remédier aux lacunes antérieures* » (p.8).

Dans le document d'accompagnement de 1^{er} AS, pour chaque projet, on propose au niveau phrastique des points de grammaire à étudier : la subordonnée relative, la subordonnée d'opposition, les subordonnées de cause et de conséquence, les tournures impersonnelles, la voix passive pour le projet « La vulgarisation de l'information scientifique » (p.38), l'interrogation partielle, l'injonction, les marques personnelles pour le projet « L'interview » (p.40), les subordonnées concessives, les différences entre « parce que » et « puisque », le conditionnel pour le projet « la lettre ouverte » (p.42), la nominalisation, le passé composé, le plus que parfait, les verbes introducteurs, les connecteurs pour le projet « Le fait divers »

(p.43), le passé simple, le conditionnel, la conséquence, les verbes introducteurs et les verbes de perception pour le projet « La nouvelle » (p.45).

Dans les documents d'accompagnement et le guide de 2^{ème} AS, on peut lire certaines orientations à propos de l'apprentissage de la grammaire. (Voir Annexe 1 p.227)

Ainsi, dans le document d'accompagnement, les auteurs précisent que « chaque séance intégrera les moments de manipulations syntaxiques et lexicales » (p. 4). Il est dit aussi que « *des moments de la classe seront consacrés à la correction des exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code.* ».

On peut lire aussi dans un paragraphe intitulé « *Comment aborder la grammaire au secondaire* » (p. 23) que « *le travail de la grammaire au secondaire ne constitue pas un objectif en soi. La grammaire est à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.* »

L'apprenant devra prendre conscience de la matérialité de la langue.

Il accordera plus d'intérêt aux choix linguistiques opérés par un auteur et aux phénomènes linguistiques en relation avec l'intention d'énonciation. On est dans une grammaire énonciative.

Dans le guide de 2^{ème} AS (p.17), on demande à ce que « *Les activités d'acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe)* » soient « *intégrées dans les apprentissages fondamentaux (compréhension et expression) en fonction des besoins des apprenants et des objectifs de la séquence. Elles sont reliées à des situations concrètes de communication et doivent être considérées comme des réponses à des besoins déterminés à partir des activités de compréhension et d'expression* » (p.17). Ce sont des compétences de communication.

Dans le guide de 3^{ème} AS (voir Annexe 1 p.229), les auteurs précisent que les activités proposés (dans le manuel) prennent en charge les différents domaines

d'apprentissage (écrit et oral) pour l'installation (ou le développement) d'une compétence de communication (p.32). Les auteurs ajoutent qu'il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue et renforcer les capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours pour déceler l'intention communicative du locuteur (ou du scripteur) en tant que destinataire d'un discours d'une part, et rendre perceptible son intention communicative en tant que producteur de discours, d'autre part (p.36). C'est ainsi que les verbes introduisant l'interpellation doivent tenir compte du statut de l'émetteur et du récepteur de l'appel (p.46).

Dans le document d'accompagnement de 3^{ème} AS à la page 70 (Voir Annexe 1 p.232), quelques remarques sont faites sur l'emploi des temps. Dans le texte historique, l'imparfait, le passé simple correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des événements relatés (Michelet). « Le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire ». (Manceron).

Il est dit aussi que « le présent intemporel est le temps habituel du texte argumentatif puisque l'argument est valable de façon générale. » (p.72).

Par conséquent, toutes ces indications insistent sur le fait que la grammaire au secondaire doit être enseignée d'une manière ponctuelle, juste pour éclairer la compréhension et faciliter la production écrite.

Nous avons également pris connaissance des programmes officiels dans le cycle secondaire (répartitions annuelles distribuées par l'I.E.S de la wilaya de Constantine) et nous avons constaté qu'il est demandé de clarifier un certain nombre de points de langue en relation avec l'objectif du projet et de la séquence étudiée.

3.2. Analyse générale des manuels scolaires de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires

Dans notre analyse générale des manuels scolaires du cycle secondaire, nous nous sommes basée sur la même grille déjà utilisée (voir annexe 2 p. 259) pour l'analyse des manuels scolaires des cycles moyen et primaire. (**Grille d'analyse inspirée de celle de Javier Suso López, (2001) consultée sur le site : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html#JavierSuso>, le 20/10/2010)**)

3.2.1. Grille d'analyse générale du manuel de 1^{ère} année secondaire

Fiche signalétique du manuel	Titre	Français Première année secondaire
	Auteurs	Keltoum Djilali IEF Amal Boultif PES Allel Lefsih PES
	Edition	Office national des publications scolaires
	Date de parution	2009/2010
	Nombre de pages	192 pages
Public visé	Age	15-16 ans
	Nationalité	algérienne
	Classe	1 ^{ère} année secondaire
Durées d'apprentissage	Nombre de semaines	1^{er} trimestre : 12 semaines. 2^{ème} trimestre : 11 semaines. 3^{ème} trimestre : 09 semaines.
	Nombre d'heures par semaine	3 heures (sciences) 5 heures (lettres)

Description technique	Existence de guide de l'enseignant	Première année secondaire Guide du professeur Keltoum Djilali IEF
	Existence de document d'accompagnement	Français 1 ^{ère} AS Projet de programme Commission nationale des programmes.
	Existence de supports sonores ou audio-visuels	Non
Structure et contenu du manuel	Nombre de projets	<u>3 projets :</u> <u>Projet 1 :</u> Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée. <u>Projet 2 :</u> Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions. <u>Projet 3 :</u> Ecrire une petite biographie romancée.
	Intentions communicatives et objets d'études	<u>5 chapitres</u> <u>(Projet 1)</u> 1) IC : Exposer pour donner des informations. OE : La vulgarisation scientifique.

<p>Structure et contenu du manuel</p>	<p>Intentions communicatives et objets d'études</p>	<p>2) IC : Dialoguer pour communiquer. OE : L'interview. 3) <u>(Projet 2)</u> IC : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse. OE : Le discours argumentatif. 4) <u>(Projet 3)</u> IC : Relater un événement en relation avec son vécu. OE : Le fait divers. 5) IC : Relater un événement fictif. OE : La nouvelle.</p>
	<p>Séquences</p>	<p><u>Chapitre 1</u></p> <p>1) Contracter des textes. 2) Résumer à partir d'un plan. 3) Résumer en fonction de l'intention de communication.</p> <p><u>Chapitre 2</u></p> <p>1) Questionner d'une façon pertinente. 2) Rédiger une lettre personnelle.</p> <p><u>Chapitre 3</u></p> <p>1) Organiser une argumentation. 2) S'impliquer dans son discours.</p> <p><u>Chapitre 4</u></p> <p>1) Relater objectivement un</p>

Structure et contenu du manuel	Séquences	<p>événement.</p> <p>2) S'impliquer dans son discours.</p> <p><u>Chapitre 5</u></p> <p>1) Organiser le récit chronologique.</p> <p>2) Déterminer les forces agissantes</p> <p>3) Enrichir le récit par des énoncés descriptifs ou des dire</p>
	Contenu de chaque séquence	<p>Textes avec questions d'observation, lecture analytique, expression écrite et orale.</p> <p>Des encadrés : "Faites le point" et "savoir-faire".</p>
	Exercices	<p>Après chaque chapitre en relation avec les points de langue rencontrés lors des études de textes.</p>
	Fiches techniques	<p>Après chaque chapitre (sauf le 4^{ème})</p> <p>Chapitre 1 : Le résumé</p> <p>Chapitre 2 : L'exposé oral</p> <p>Chapitre 3 : Curriculum vitae</p> <p>Chapitre 5 : Fiche de lecture</p>
Contenu iconographique	Illustrations	<p>23 illustrations. (9 photos, 3 caricatures, 2 dessins, 4 BD, 2 cartes, 3 représentations graphiques)</p>

Contenu iconographique	Documents authentiques	Beaucoup d'articles de dictionnaires, d'encyclopédie, d'articles de journaux et de BD.
Objectif	Compétences de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir exposer des informations. - Savoir réaliser l'interview. - Savoir argumenter. - Savoir relater des faits réels. <p>Savoir relater des faits fictifs.</p>
	Culture	<p>Surtout des documents authentiques.</p> <p>Quelques textes d'auteurs français (J. Verne, Flaubert, V. Hugo, Prévert).</p> <p>Quelques textes d'auteurs algériens (Feraoun, Amrouche, Dib).</p>
Evaluation	Forme d'évaluation des projets	<p>Pour chaque projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une évaluation diagnostique. - Des évaluations formatives. - Une évaluation certificative. <p>Rédaction du projet dirigé par des feuilles de route.</p>
	Auto-évaluation	Après chaque chapitre.

Evaluation	Conceptualisation du fonctionnement de la langue	Dans les encadrés « Faites le point »
	Activité créative	En expression orale. En expression écrite. Rédaction du projet.

3.2.2. Grille d'analyse générale du manuel de 2^{ème} année secondaire

Fiche signalétique du manuel	Titre	Français Deuxième année secondaire
	Auteurs	Baroudi Zegrar (inspecteur de l'éducation et de la formation) Abdelkader Boumous (inspecteur de l'éducation et de la formation) Rachida Betaouaf (Professeur de l'enseignement secondaire)
	Edition	Office national des publications scolaires (ONPS)
	Date de parution	2007/2008
	Nombre de pages	223 pages

Public visé	Age	16-17 ans
	Nationalité	Algérienne
	Classe	2 ^{ème} année secondaire
Durées d'apprentissage	Nombre de semaines	1 ^{er} trimestre : 12 semaines. 2 ^{ème} trimestre : 11 semaines. 3 ^{ème} trimestre : 09 semaines.
	Nombre d'heures par semaine	3 heures (sciences, Maths, Technique, Maths, Gestion) 4 heures (lettres) 5 heures (lettres et langues)
Description technique	Existence de guide de l'enseignant	Oui (Commission nationale des programmes) Guide du professeur Keltoum Djilali IEF
	Existence de document d'accompagnement	Oui (Commission nationale des programmes.)
	Existence de supports sonores ou audio-visuels	Non
Structure et contenu du manuel	Nombre de projets	4 projets : Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques

<p>Structure et contenu du manuel</p>	<p>Nombre de projets</p>	<p>et techniques de notre époque.</p> <p><u>Projet 2</u> : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.</p> <p><u>Projet 3</u> : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.</p> <p><u>Projet 4</u> : (Pour les Lettres et Lettres et Langues) Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.</p>
	<p>Intentions communicatives et objets d'études</p>	<p><u>Projet 1</u> :</p> <p>IC : Exposer pour présenter un fait. OE : Le discours objectivé.</p> <p><u>Projet 2</u> :</p> <p>IC : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. OE : Le plaidoyer et le réquisitoire.</p> <p><u>Projet 3</u> :</p> <p><u>1^{ère} partie</u></p> <p>IC : Relater pour informer et agir sur le destinataire. OE : Le reportage touristique et le récit de voyage.</p> <p><u>2^{ème} partie</u></p> <p>IC : Relater pour se représenter un monde futur.</p>

Structure et contenu du manuel	Intentions communicatives et objets d'études	<p>OE : La nouvelle d'anticipation.</p> <p><u>Projet 4</u></p> <p>IC : Dialoguer pour raconter.</p> <p>OE : Le discours théâtral.</p>
	Séquences	<p><u>Projet 1 :</u></p> <p><u>Séquence 1</u> : Présenter un fait, une notion, un phénomène.</p> <p><u>Séquence 2</u> : Démontrer, prouver un fait.</p> <p><u>Séquence 3</u> : Commenter des représentations graphiques.</p> <p><u>Projet 2 :</u></p> <p><u>Séquence 1</u> : Plaider une cause.</p> <p><u>Séquence 2</u> : Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.</p> <p><u>Séquence 3</u> : Débattre d'un sujet d'actualité.</p> <p><u>Projet 3 :</u></p> <p><u>1^{ère} partie :</u></p> <p><u>Séquence 1</u> : Rédiger un récit de voyage.</p> <p><u>Séquence 2</u> : Produire un texte touristique à partir d'un reportage.</p> <p><u>2^{ème} partie :</u></p> <p><u>Séquence 1</u> : Rédiger un texte d'anticipation.</p> <p><u>Séquence 2</u> : Imaginer et présenter le monde de demain.</p> <p><u>Projet 4 :</u></p>

	Séquences	<p><u>Séquence 1</u> : Scénariser un texte.</p> <p><u>Séquence 2</u> : Elaborer une saynète à partir d'une BD.</p> <p><u>Séquence 3</u> : Transposer un récit en dialogue.</p>
	Contenu de chaque séquence	<p>Compréhension de textes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation. - Analyse. - Retenir (encadré coloré « A retenir ») - Expression écrite. - Expression orale. - Exercices d'application avec rappels.
	Place de la grammaire	<p>Après chaque projet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des exercices en relation avec les textes étudiés dans chaque séquence. - Quelques rappels. - Des tableaux récapitulatifs à retenir.
	Fiches techniques	<p>Projet 1 p. 28 Organisation d'un débat. Projet 2 p. 38 Prise de notes. Projet 3 p. 126 Fiche de lecture.</p>

Contenu iconographique	Illustrations	34 illustrations. (19 photos, 8 dessins, 3 BD, 2 caricatures, 1 carte, 1 schéma)
	Documents authentiques	<u>5 documents authentiques :</u> Courbe de la population. (p.48). Extrait d'un journal. (p.56) Affiche de l'UNICEF. (p. 84) Couverture de magazine. (p.87)
Objectif	Compétence de communication	Programme de Omra. (p. 111) <ul style="list-style-type: none"> - Savoir exposer. - Savoir argumenter. - Savoir rédiger un récit. (récit de voyage, reportage, nouvelle d'anticipation) Savoir rédiger et jouer une scène.
	Culture	- Extraits de pièces de théâtre. (Tardieu, Ionesco, Prévert...) Poèmes à la fin du manuel. (de p.200 à p. 223)
Evaluation	Forme d'évaluation des projets	Pour chaque projet : <ul style="list-style-type: none"> - Une évaluation diagnostique. - Une évaluation certificative. - Rédaction du projet.
	Auto-évaluation	Après chaque chapitre.

Evaluation	Conceptualisation du fonctionnement de la langue	Dans les encadrés colorés en vert « Retenir »
	Activité créative	En expression orale. En expression écrite. Rédaction du projet.

3.2.3. Grille d'analyse générale du manuel de 3^{ème} année secondaire

Fiche signalétique du manuel	Titre	Français Troisième année secondaire
	Auteurs	Fathi Mahboubi (inspecteur de l'éducation et de la formation) Mouhamed Rekkab (IEEM) Azzeddine Allaoui (IEEM)
	Edition	Office national des publications scolaires (ONPS)
	Date de parution	2010/2011
	Nombre de pages	239 pages
	Public visé	Age
Nationalité		algérienne
Classe		3 ^{ème} année secondaire
Durées d'apprentissage	Nombre de semaines	1 ^{er} trimestre : 12 semaines. 2 ^{ème} trimestre : 11 semaines. 3 ^{ème} trimestre : 09 semaines.
	Nombre d'heures par semaine	3 heures (sciences, Maths Technique, Maths, Gestion) 4 heures (lettres) 5 heures (lettres et langues)

Description technique	Existence de document d'accompagnement	Oui Fethi Mahboubi (IEF)
	Existence de supports sonores ou audiovisuels	Non
Structure et contenu du manuel	Nombre de projets	<u>4 projets :</u> <u>Projet 1 :</u> Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information. <u>Projet 2 :</u> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu. <u>Projet 3 :</u> Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations. <u>Projet 4 :</u> (Pour les Lettres et Lettres et Langues) : Rédiger une nouvelle fantastique.
	Intentions communicatives et objets d'études	<u>Projet 1 :</u> IC : Exposer pour manifester son esprit critique. OE : Textes et documents d'Histoire. <u>Projet 2 :</u> IC : Dialoguer pour confronter des points de vue. OE : Le débat d'idées. <u>Projet 3 :</u> IC : Argumenter pour faire réagir.

Structure et contenu du manuel	Intentions communicatives et objets d'études	<p>OE : L'appel.</p> <p><u>Projet 4</u> IC : Raconter pour exprimer son imagination. OE : La nouvelle fantastique.</p>
	Séquences	<p><u>Projet 1 :</u> <u>Séquence 1</u> : Informer d'un fait d'Histoire. <u>Séquence 2</u> : Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire. <u>Séquence 3</u> : Analyser et commenter un fait d'Histoire.</p> <p><u>Projet 2 :</u> <u>Séquence 1</u> : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. <u>Séquence 2</u> : Prendre position dans un débat.</p> <p><u>Projet 3 :</u> <u>Séquence 1</u> : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. <u>Séquence 2</u> : Inciter son interlocuteur à agir.</p> <p><u>Projet 4 :</u> <u>Séquence 1</u> : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. <u>Séquence 2</u> : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. <u>Séquence 3</u> : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique</p>

Structure et contenu du manuel	Contenu de chaque séance	Textes avec <ul style="list-style-type: none"> - Observation. - Lecture analytique. - Faire le point (Encadré coloré « A retenir » - Expression écrite. - Expression orale. Synthèse et activités. Feuille de route du projet.
	Place de la grammaire	Exercices en rapport avec les points de grammaire rencontrés dans les études de textes après chaque projet.
	Fiches techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse de documents, pp. 71 à 74. - Le compte-rendu critique, pp, 121 à 134. - La lettre de motivation, pp. 171 à 175. - Boite à outils pour argumenter, p.232 à 239.
Contenu iconographique	Illustrations	15 illustrations (7 photos, 1 caricature, 7 dessins.)
	Documents authentiques	Tableau population d'Algérie. p.18. Tract p.140. Affiche. p.156.
Objectif	Compétence de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir exposer un fait d'Histoire. - Convaincre, réfuter dans un débat. - Lancer un appel. - Rédiger un texte fantastique.

Objectif	Culture	<ul style="list-style-type: none"> - Textes d’auteurs algériens. (Yousfi, Kateb Yacine...) - Textes d’auteurs français. (Maupassant, Voltaire...)
Evaluation	Forme d’évaluation des projets	Pour chaque projet : <ul style="list-style-type: none"> - Une évaluation diagnostique. - Une évaluation formative. - Evaluation certificative.
	Auto- évaluation	Grille d’auto-évaluation à la fin de chaque projet.
	Conceptualisation du fonctionnement de la langue	« Faire le point » après chaque texte étudié.
	Activité créative	En expression orale. En expression écrite. Rédaction du projet.

3.3. La grammaire dans les manuels scolaires (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années secondaires)

Dans les manuels du secondaire, il n’existe aucune leçon à proprement parler.

Il n’y a que des exercices de grammaire dans les manuels de 1^{ère} AS et 3^{ème} AS.

Dans celui de 2^{ème} AS, nous avons quelques rappels sous forme d’exemples ou de tableaux avant les exercices proposés.

Il faut remarquer que les exercices à la fin de chaque projet correspondent aux points de langue mentionnés dans les programmes et concernent aussi bien la grammaire que le lexique.

Nous nous sommes donc attelée à lire les exercices et à déceler ceux qui correspondent aux points de grammaire proposés dans les programmes, à donner le type d’exercice et le lien qu’il a avec l’objectif du projet et de la séquence étudiée.

3.3.1. La grammaire dans le manuel de 1^{ère} AS (voir annexe 1 p. 234)

Projets	Intention communicative	Objet d'étude	Séquences	Points de grammaire proposés	Exercices du manuel	Type d'exercice	Théorie linguistique	Lien avec l'objectif
Projet 1 Campagne d'information	Exposer	Textes de vulgarisation scientifique	1. contracter des textes. 2. Résumer à partir d'un plan 3. Questionner d'une façon pertinente.	Présent intemporel Substituts. Tournure impersonnelle. Conjonction de coordination. La relative Cause/Conséquence Forme passive.	Ex 9 et 10 p. 95 Ex 5 p. 64 Ex 3 p. 63 Ex 8 p. 65 Ex 4 p. 63 Ex 6 p. 64 Ex 7 p. 65	Tableau complétion Transformation Complétion. Identification. Phrases à relier Transformation (passive → active) Transformation (active → passive)	Grammaire textuelle. Grammaire transformationnelle. Grammaire textuelle. Grammaire transformationnelle Grammaire textuelle. Grammaire transformationnelle.	(Présent intemporel, tournure impersonnelle, forme passive.) → Objectivité du texte d'information. (Cause/conséquence, conjonction de coordination.) → Articulation du texte expositif.

Projet1 (suite)	Interviewer	L'interview	Questionner d'une façon pertinente.	Impératif. Interrogation. Discours direct et indirect.	Ex 11 p. 96 Ex 6 et 8 p. 94 Ex 12 et 13 p.96	Temps convenable. Complétion. Transformation	Grammaire textuelle. Grammaire textuelle Grammaire transformationnelle.	(Impératif, interrogation, discours direct et indirect.) → En rapport avec l'interview.
Projet 2 Rédiger une lettre ouverte	Argumenter	La lettre ouverte	1. Organiser son argumentation. 2. S'impliquer dans son discours.	Les articulateurs Modalisateurs	Ex 8 p. 120 Ex 7 p. 120	Complétion Complétion	Grammaire textuelle. Grammaire énonciative.	(Articulateurs) → Arguments. (Modalisateurs) → Pour s'impliquer dans le discours.
Projet 3 Ecrire une biographie	Relater un fait réel	Le fait divers	1. Relater un événement. 2. S'impliquer dans la relation d'évènement.	Nominalisation Transformation passive. Conditionnel	Ex 1 p p.144, 145,146 Ex6p.148 Ex7p.149 Ex6p.190	Temps convenable. Transformation Emploi	Grammaire transformationnelle. Grammaire textuelle.	(Nom)→ Titres de fait divers. Transformation passive→ Relater un fait divers.

Projet 3 (suite)	Relater un événement fictif	La nouvelle	1. Organiser le récit chronologiquement. 2. Déterminer les forces agissantes. 3. Enrichir le récit par des énoncés descriptifs.	Temps du récit.	Ex 1, 2, 3, 4 p. 189 Ex 5 p. 190 Ex 8 p. 190	Temps convenable. Changement de temps. Temps convenable	Grammaire textuelle.	Temps du récit pour raconter. (texte narratif)
---------------------	-----------------------------	-------------	---	-----------------	--	---	----------------------	--

Dans le projet 1 (Campagne d'information), il y a deux parties. La première a comme intention communicative l'exposé, et les points de grammaire proposés ont un lien avec cet objectif.

Ainsi, l'exercice 9 p. 95 sous forme de tableaux aborde le présent intemporel et dans l'exercice 10 p. 95 (complétion), on étudie les substituts (il s'agit de grammaire textuelle).

Dans l'exercice 5 p. 64, sous forme de transformation, on met en évidence les tournures impersonnelles (grammaire transformationnelle).

Les conjonctions de coordination sont passées en revue dans l'exercice 3 p. 63 « exercice de complétion » (grammaire textuelle).

Un exercice d'identification (exercice 8 p. 65) concerne la relative (grammaire transformationnelle).

Des phrases à relier sont proposées dans l'exercice 4 p. 63 pour mettre en relief les rapports logiques de cause et de conséquence (grammaire textuelle).

Dans les exercices 6 p. 64 et 7 p. 65, il est exigé des transformations à la forme passive (grammaire transformationnelle).

Dans la deuxième partie (l'interview), les points de grammaire sont en relation avec l'intention communicative : l'impératif dans l'exercice 11 p. 96, où l'on demande de mettre le temps convenable ; et l'interrogation dans les exercices 6 et 8 p. 94 sous forme d'exercices de complétion (grammaire textuelle).

Dans les exercices 12 et 13 p. 96 sur le discours direct et indirect, il est demandé d'opérer des transformations (grammaire transformationnelle).

Le projet 2 (Rédiger une lettre ouverte) a pour intention communicative l'argumentation, et les points grammaticaux étudiés sont : les articulateurs dans l'exercice 8 p. 120 et les modalisateurs dans l'ex 7 p. 120. Sous forme d'exercices de complétion, il s'agit de grammaire textuelle pour le 1^{er} et de grammaire énonciative pour le second.

Le projet 3 (Ecrire une biographie) a deux intentions communicatives :

D'abord, il s'agit de relater un fait réel, et la nominalisation et la transformation passive sont étudiées à travers l'exercice 1 pp.144, 145, 146 (grammaire transformationnelle).

Ensuite, il est demandé de relater un fait fictif, et les exercices 1, 2, 3, 4 p. 189, l'exercice 5 et 8 p. 190 abordent les temps du récit (grammaire textuelle).

3.3.2. La grammaire dans le manuel de 2^{ème} AS (voir annexe 1 p. 242)

Projets	Intention communicative	Objet d'étude	Séquences	Points de grammaire proposés	Exercices du manuel	Type d'exercice	Théorie linguistique	Lien avec l'objectif
Projet 1 Réalisation d'un dossier documentaire	Présenter et exposer un fait	Discours objectivé	1. Présenter un fait, une notion. 2. Démontrer, prouver un fait. 3. Commenter des représentations graphiques.	Progression thématique. Tournure présentative Cause/conséquence Gérondif Conditionnel	Ex p. 38 Exemples + ex 1-2 p. 36 Exemples + ex 1-2 p. 42 Exemple + ex p. 46 Exemple + ex 1-2 p. 47	Identification Classement Réemploi. Réemploi. Transformation. Temps convenable.	Grammaire textuelle. Grammaire énonciative. Grammaire textuelle. Grammaire transformationnelle Grammaire textuelle.	(Tournure présentative, progression thématique à thèmes dérivés.) → Pour présenter un fait. (Cause/conséquence) → Articulation d'une démonstration. (Gérondif) → Pour commenter une représentation graphique.
Projet 2 Mettre en scène un spectacle	Dialoguer pour raconter	Théâtre	1. Scénariser un texte. 2. Elaborer une saynète à partir d'une bande	Tournures interrogatives et exclamatives. Discours rapporté.	Ex p. 180 ex 1-2 p. 187	Identification. Transformation	Grammaire énonciative Grammaire transformationnelle.	(Tournures interrogatives et exclamatives+ discours rapporté) → Théâtre

Projet 2 (suite)	Dialoguer pour raconter (suite)	Théâtre (suite)	dessinée. 3. Transposer un récit en dialogue.	Caractérisation	Exemple + ex 1-2-3. pp. 188-189	Identification. Identification. Rapport logique	Grammaire textuelle Grammaire textuelle	(Caractérisation) → Description de personnages.
Projet 3 Procès pour défendre des valeurs humanistes	Argumenter	Plaidoyer et réquisitoire	1. Plaider une cause. 2. Dénoncer une opinion. 3. Débattre un sujet d'actualité.	Relations logiques explicites. Relations logiques implicites. Tournure impersonnelle.	Tableau+ Ex 1 p.73 Ex 2 p. 73 Ex 3 p. 73 Ex 4 p.74 Tableau+ Ex p.75 Ex 1-2 p. 82	Relier les phrases Complétion Identification connecteurs Transformation Transformation	Grammaire textuelle Grammaire textuelle Grammaire transformationnelle Grammaire transformationnelle	Rapport logique en rapport avec le plaidoyer et le réquisitoire interrogation, discours direct et indirect.) → En rapport avec l'interview.

Projet 4 Présenter le lycée de vos rêves	Relater un monde futur	Nouvelle d'anticipation	1. Rédiger un texte d'anticipation. 2. Imaginer le monde de demain.					
	Relater pour informer	Reportage touristique et récit de voyage	3. Rédiger un récit de voyage. 4. Produire un texte touristique	Comparaison Subordonnée relative.	Exemples p. 141 Tableau p. 142 + ex p. 143	Temps convenable. Complétion.		

Le projet 1 (Réalisation d'un dossier documentaire) a pour intention communicative de présenter et exposer un fait. On étudie par conséquent les progressions thématiques et les tournures présentatives (ex. p.38 et ex. 1,2 p. 36). Ce sont des exercices d'identification, de classement, de réemploi (grammaire textuelle). Dans les exercices 1, 2 p. 42, on étudie les rapports logiques de cause et de conséquence (grammaire énonciative).

Enfin, le gérondif (ex page 46) et le conditionnel (ex 1, 2 p. 47) permettent de commenter une représentation graphique (grammaire textuelle).

Le projet 2 (Mettre en scène un spectacle) en relation avec l'intention communicative (dialoguer pour raconter), prévoit l'étude des tournures interrogatives et exclamatives (ex p. 180) et le discours rapporté (ex 1, 2 p. 187). Il s'agit respectivement de grammaire énonciative et de grammaire transformationnelle.

La caractérisation (ex 1, 2, 3 pp.188, 189) permet la description des personnages (grammaire textuelle)

Le projet 3 (Procès pour défendre des valeurs humanistes) a pour intention d'argumenter avec des relations logiques explicites (ex 1, 2, 3 p. 73) ou de relations logiques implicites (ex 4 p. 74, ex p. 175), c'est la grammaire textuelle ou la grammaire transformationnelle selon les exercices.

Le projet 4 enfin (Présenter le lycée de vos rêves) qui a pour intention communicative « relater pour informer » propose l'étude de « la comparaison » et « la subordonnée relative » à travers les exercices pp. 141, 142, 143.

3.3.3. La grammaire dans le manuel de 3^{ème} AS (voir annexe 1 p. 252)

Projets	Intention communicative	Objet d'étude	Séquences	Points de grammaire proposés	Exercices du manuel	Type d'exercice	Théorie linguistique	Lien avec l'objectif
Projet 1 Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire	Exposer pour manifester son esprit critique	Textes et documents d'histoire	1. Informer d'un fait d'Histoire. 2. Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire. 3. Commenter un fait d'Histoire.	Nominalisation. Indices spatio-temporels.	Ex 3 p. 61 Ex 1 p. 61 Ex 4 p. 62	Transformation. Complétion. Identification	Grammaire transformationnelle Grammaire énonciative. Grammaire énonciative	(Nominalisation.) → Pour parler d'un événement. (Indices spatio-temporels) → En relation avec la chronologie et la localisation des événements.
Projet 2 Organiser un débat d'idées	Confronter des points de vue	Débat d'idées	1. S'inscrire dans un débat. 2. Prendre position dans un débat.	La concession	Ex 1-2 p. 116 Ex 3 p. 116 Ex 5 p. 117 Ex 6 p.118 Ex1 p. 167	Identification. Complétion. Complétion. Transformation . Transformation .	Grammaire textuelle Grammaire textuelle Grammaire textuelle Grammaire transformationnelle Grammaire transformationnelle	(L'opposition) → En rapport avec le débat d'idées opposées.

Projet 3 Mobilisation autour de causes humanitaires	Argumenter pour faire réagir	L'Appel	1. Comprendre l'enjeu de l'appel. 2. Inciter son interlocuteur à agir.	Les différentes formes d'injonction. Substituts.	Ex 9 p.170 Ex4 p. 167	Complétion. Identification.	Grammaire énonciative Grammaire textuelle	(L'injonction) → En rapport avec l'appel
Projet 4 Rédiger une nouvelle fantastique	Raconter pour exprimer son imagination	La nouvelle fantastique	1. Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.	Localisation Rôle de la description.	Ex 2-3 p. 218-219. Ex 1 p. 218	Complétion Temps convenable	Grammaire énonciative Grammaire textuelle	(Localisation et description.) → En rapport avec le récit. (Nouvelle fantastique)

Le projet 1 (Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche historique)

Les points de grammaire proposés sont « la nominalisation » (ex 3 p. 61) pour parler d'un événement (grammaire transformationnelle) et « le présent intemporel » et « les indices spatio-temporels » (ex 1 pp.61, 62) en relation avec la chronologie et la localisation des événements (grammaire énonciative).

Le projet 2 (Organiser un débat d'idées) propose des exercices sur la connaissance (ex 1, 2 p.116, exercice 3 p.116, ex 5 p.117) en rapport avec le débat d'idées opposées (grammaire textuelle).

Dans le projet 3 (Mobilisation autour des causes humanitaire) en rapport avec l'appel, l'exercice 9 p.170 étudie les différentes formes d'injonction (grammaire énonciative) et l'exercice 4 p. 167 aborde les substituts (grammaire textuelle).

Enfin, le projet 4 (Rédiger une nouvelle fantastique) étudie la localisation (ex 2, 3 pp. 218, 219) et la description (ex 1 p. 218). Il s'agit respectivement de la grammaire énonciative et de la grammaire textuelle.

3.3.4. Remarques concernant la grammaire dans les manuels scolaires du cycle secondaire

Nous remarquons la récurrence de certains points de grammaire proposés dans les manuels des trois niveaux.

Ainsi « le présent intemporel » proposé dans le projet 1 de première année (Campagne d'information) est repris dans le projet 1 de 3^{ème} AS (Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire). « La tournure impersonnelle » étudiée aussi dans le projet 1 du manuel de 1^{ère} AS est un point de langue dans le projet 3 du manuel de 2^{ème} AS (Procès pour défendre les valeurs humanistes). Les formes de « L'interrogation » sont également analysées en 1^{ère} AS (Projet1) et dans le cadre du projet 3 (Mettre en scène un spectacle) dans le manuel de 2^{ème} AS. La « nominalisation » est décrite en 1^{ère} AS (dans le fait divers « projet 3 ») puis en 3^{ème} AS (dans des textes d'Histoire, « projet 1 »). Des

exercices sur l'emploi du conditionnel sont proposés dans le manuel de 1^{ère} AS (projet 3) et celui de 2^{ème} AS (projet 1).

« Les substituts grammaticaux » aussi font l'objet d'exercices dans le projet 1 du livre de 1^{ère} AS et le projet 3 du livre de 3^{ème} AS.

Des exercices portant sur le discours rapporté sont donnés dans le cadre de « L'interview » (projet 1 de 1^{ère} AS) et dans les textes de théâtre (projet 2 de 2^{ème} AS). D'autres exercices sur « la relative » existent en 1^{ère} AS (projet 1) et en 2^{ème} AS (projet 4).

Enfin, des exercices établissent les relations logiques entre les phrases dans les trois manuels (projet 1 de 1^{ère} AS, projet 1 et projet 3 de 2^{ème} AS, et projet 2 de 3^{ème} AS).

Si le point de langue est étudié dans les trois manuels, il faut noter la progression dans les difficultés. Ainsi, dans le manuel de 1^{ère} AS l'exercice 4 p. 63 propose uniquement de relier des phrases de façon à mettre en évidence le rapport logique. Par exemple, « Les terres désertiques manquent d'eau et contiennent souvent trop de sel. Les plantes y sont rares. ». L'apprenant doit mettre un connecteur logique de conséquence.

Dans le manuel de 2^{ème} AS, l'exercice 3 p. 74 vise une difficulté plus grande puisqu'il est demandé à l'élève de compléter la phrase par une cause, une conséquence et une opposition. Ainsi pour la phrase « Ces dernières années de nombreuses catastrophes se sont produites », l'élève doit compléter avec une cause, puis une conséquence et enfin une opposition.

Dans le manuel de 3^{ème} AS, la difficulté est encore plus grande dans l'exercice 5 p. 116 où l'élève doit mettre des connecteurs donnés en désordre (c'est pourquoi, pourtant, en effet, mais, donc, de plus, puisque, car) dans un texte lacunaire.

Les points de grammaire sont donc repris à chaque niveau avec un degré supérieur de difficulté. Il s'agit d'une progression en spirale.

Conclusion

Dans le cycle primaire, les élèves ne sont initiés intuitivement qu'à quelques points de grammaire en 4^{ème} année primaire puis de la 5^{ème} année à la 6^{ème} année, ils abordent d'abord d'une manière implicite puis progressivement d'une manière à peine explicite un certain nombre de points de grammaire inspirés essentiellement de la grammaire traditionnelle.

Dans le cycle moyen, les deux premières années (1^{ère} et 2^{ème} année moyennes), les leçons sont présentées d'une manière plus ou moins explicite.

En 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes, les phases de conceptualisation mettent en évidence des règles, des listes exhaustives de mots sous forme de phrases ou des règles à compléter en 3^{ème} année moyenne et sous forme d'encadrés à retenir en 4^{ème} année moyenne et durant ces 2 dernières années, il s'agit donc de grammaire explicite. Les auteurs des manuels du cycle moyen font largement référence à la grammaire traditionnelle mais la grammaire structurale et la grammaire textuelle ont une place en 1^{ère} AM et 2^{ème} AM.

Dans le cycle secondaire, la grammaire n'occupe pas une place prépondérante. Elle figure sous forme d'exercices en 1^{ère} et 3^{ème} année et quelques rappels de points grammaticaux (des encadrés) en 2^{ème} secondaire. Les trois manuels étudient des points de grammaire pour faciliter l'expression écrite et font référence aussi bien à la grammaire textuelle et énonciative qu'à la grammaire traditionnelle et transformationnelle. Le Professeur D.Hanachi avait déjà mentionné dans son travail de recherche sur l'adverbe la diversité des théories utilisées dans les manuels scolaires.

« Notre analyse a fait ressortir des fondements de la grammaire structurale au cours des premières années d'apprentissage puis un recours à la grammaire générative pour la fin du 2^{ème} et tout le 3^{ème} palier de l'école fondamentale au cours des premières années d'apprentissage puis un recours à la grammaire générative pour la fin du 2^{ème} et tout le palier de l'école fondamentale mêlée à un fond de

grammaire traditionnelle. Au niveau du secondaire, on a opté pour les théories énonciatives et la grammaire textuelle »

Cette hésitation entre grammaire implicite et grammaire explicite, ce mélange de théories sous-jacentes aux leçons de grammaire présentées, cette quasi-absence de la grammaire dans le cycle secondaire peuvent expliquer partiellement les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants de 3^{ème} AS.

Bernard Combettes (2008 : 135) affirme : « il semble évident qu'un certain éclectisme est indispensable, aucune théorie ne pouvant se prêter à des applications aussi différentes les unes des autres. ». Nous pensons comme lui, que le choix des théories linguistiques à adopter dans l'enseignement de la grammaire dépend des objectifs didactiques que l'on a fixés au préalable.

CHAPITRE 2

Analyse des questionnaires proposés aux PES et aux IES de français à propos de l'enseignement /apprentissage de la grammaire

Introduction

L'analyse des manuels ayant montré certaines hésitations méthodologiques dans l'apprentissage de la grammaire, il est bon de connaître l'avis des personnes qui les utilisent, en l'occurrence les PES et les IES de français. Deux questionnaires ont été donc établis, l'un destiné aux PES, l'autre aux IES.

1. Questionnaire proposé aux PES

1.1. Contenu du questionnaire (voir annexe 3 p.265)

Il est rappelé que le questionnaire doit être rempli par les professeurs responsables de la matière de 44 lycées de la wilaya de Constantine lors des réunions de coordination avec les autres professeurs. On peut donc estimer que les résultats de ce questionnaire vont refléter l'avis de la quasi-totalité du personnel enseignant de français de la wilaya.

Le tableau de la 1^{ère} page va servir à déterminer le profil du personnel enseignant de français ; sexe, âge, diplôme, ancienneté. Les 3 autres pages sont réservés au questionnaire lui-même avec 7 questions.

La 1^{ère} et la 2^{ème} questions visent la place de la grammaire et les théories utilisées dans les manuels selon les enseignants qui les utilisent.

La 3^{ème} question concerne l'apprentissage de la grammaire en 1^{ère} A.S, 2^{ème} AS et 3^{ème} AS (forme, rythme et volume horaire).

La 4^{ème} question demande l'avis des professeurs quant à l'utilité de la grammaire pour faire acquérir à l'apprenant des compétences communicatives.

La 5^{ème} question va permettre de savoir si les enseignants se réfèrent ou non à la langue maternelle pour enseigner la grammaire.

La 6^{ème} question a pour but de faire un inventaire des difficultés grammaticales rencontrées lors de l'apprentissage des élèves : genre de difficultés, interférences, causes et remédiations.

Enfin la 7^{ème} question va éventuellement recueillir des propositions des professeurs pour l'enseignement de la grammaire.

Les résultats de ce questionnaire ont l'avantage d'être représentatifs, ils vont nous donner l'appréciation et les représentations des professeurs à propos des manuels, leur manière d'aborder la grammaire en classe, les difficultés grammaticales de leurs apprenants et les propositions de ces enseignants concernant l'apprentissage de la grammaire.

1.2. Analyse des réponses au questionnaire (voir annexe 3 p. 275)

Profil des enseignants de français

Nombre d'enseignants des 44 lycées ayant répondu au questionnaire	190 enseignants (44 lycées)			
Sexe	<i>Masculin</i>		<i>Féminin</i>	
	29		161	
Age	<i>20 à 30 ans</i>	<i>31 à 40 ans</i>	<i>41 à 50 ans</i>	<i>51 à 60 ans</i>
	62	40	51	37
Diplômes	<i>Licence</i>	<i>Master ou magister</i>	<i>ENS</i>	<i>Autres</i>
	167	04	17	02
Ancienneté générale	<i>1 an à 10 ans</i>	<i>11 à 20 ans</i>	<i>21 à 31 ans</i>	<i>+ de 30 ans</i>
	76	43	56	15
Ancienneté dans le secondaire	<i>1 à 10 ans</i>	<i>11 à 20 ans</i>	<i>21 à 31 ans</i>	<i>+ de 30 ans</i>
	83	45	54	08

Pour donner le profil exact des enseignants de français dans la wilaya de Constantine, notre décompte a été fait pour aboutir au tableau de synthèse ci-dessus.

Nous avons donc 190 professeurs de français exerçant dans 44 lycées qui ont répondu au questionnaire. Nous remarquons tout de suite que le nombre de femmes est largement supérieur(161) à celui des hommes (29) soit un pourcentage de 85% de femmes et 15% seulement d'hommes. L'âge est variable et les enseignants de 30 ans et moins sont les plus nombreux (62 soit 33%), viennent ensuite les professeurs âgés entre 41 et 50 ans (51) soit 27%, puis ceux ayant un âge de 31 à 40 ans (40) soit 21%. Enfin les professeurs âgés de 51 à 60 ans sont les moins nombreux (37) soit 19%.

La grande majorité des enseignants (167 soit 88%) sont des licenciés, 40% environ ont 10 ans ou moins d'expérience alors que 60 % environ ont plus de 10 ans d'expérience (de 4 à plus de 30 ans)

Concernant les 2 premières questions à propos des manuels, voici le nombre de cases cochées par les enseignants :

Grammaire abordée dans les manuels, selon les enseignants questionnés	Nombre de cases cochées
Sous forme de leçons	06
A travers des textes de compréhension	33
Sous forme d'exercices	28
Dans la production écrite	06

Théories	Nombre de cases cochées
Gr. Traditionnelle	02
Gr. Structurale	08
Gr. Enonciative	24
Gr. textuelle	37

D'après les 2 tableaux ci-dessus, nous pouvons affirmer que la grammaire est abordée par les enseignants à travers les textes de compréhension et sous forme

d'exercices et les théories linguistiques utilisées sont, d'après les enseignants, la grammaire textuelle et la grammaire énonciative.

A la 3^{ème} question (séances de grammaire en 1^{ère} A.S, 2^{ème} A.S et 3^{ème} A.S), après décompte, nous obtenons les résultats suivants :

Il faut remarquer que dans certains questionnaires, les professeurs n'ont pas répondu à certaines questions ou encore ont donné plusieurs réponses possibles.

Pratique de séance de grammaire		En 1^{ère} A.S	En 2^{ème} A.S	En 3^{ème} A.S
Oui		43	43	42
Non		01	01	02
A travers la compréhension		33	33	34
A partir d'exercices		41	41	31
Dans la production écrite		09	08	10
Rythme (leçons)	1/ séquence	11	11	13
	2/ séquence	02	01	01
	2 à 3 par séquences	01	01	01
	souvent	03	03	02
Nombre d'heure	1	13	11	13
	1 à 2	08	06	05
	2	07	06	07
	2 à 3	07	06	04
	3	01	01	01
	+3	01	01	00

Ce tableau montre que tous les professeurs consacrent des séances à la grammaire en la pratiquant à partir d'exercices (ceux des manuels essentiellement) mais aussi à travers la compréhension des textes étudiés car certains points grammaticaux ont une valeur sémantique. Le rythme pour la plupart des enseignants est d'une séance

de grammaire par séquence et le nombre d'heures réservées pour celle-ci est d'une à deux heures selon le niveau des apprenants.

A la 4^{ème} question qui demande si les enseignants pratiquent la grammaire dans le but d'amener l'apprenant à acquérir des compétences communicatives, 95% d'entre eux répondent par l'affirmative (42 OUI et 2 NON). C'est de toute façon l'objectif du programme de grammaire dans le cycle secondaire.

A la 5^{ème} question à propos d'une éventuelle comparaison avec la langue maternelle, près de 65% l'établissent épisodiquement (28 cases cochées pour PARFOIS, 14 pour JAMAIS et 2 pour TOUJOURS)

A la 6^{ème} question concernant les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants de 3^{ème} A.S, 41 équipes pédagogiques sur 44 affirment que les difficultés sont d'ordre syntaxique et ont un lien avec les structures grammaticales telles que les rapports logiques, les relatives ou encore le style indirect.

31 équipes pédagogiques sur 44 remarquent également chez leurs élèves des difficultés morphologiques, notamment des problèmes de conjugaison, de concordance des temps et de règles d'accord.

La plupart des coordinateurs des lycées (43 sur 44) signalent des interférences commises par leurs apprenants. Au niveau syntaxique, 26 coordinateurs sur 44 relèvent des erreurs d'ordre de mots (ex : * joue *Ali dans la cour), des erreurs dans l'utilisation des pronoms personnels (ex : le directeur appelle *toi) et des dédoublements du sujet (exemple : l'auteur il parle).

Au niveau morphologique, 18 coordinateurs sur 44 mettent en évidence des erreurs de genre (ex : * la paragraphe) ou encore une confusion non pas avec la langue maternelle mais avec l'anglais (ex : activity pour activité).

Enfin, dans 34 questionnaires sur 44, les enseignants affirment que les difficultés grammaticales des élèves sont perceptibles à l'oral.

Les causes de celles-ci, selon les professeurs des 44 lycées, sont multiples.

D'abord, les programmes sont trop chargés et ambitieux. De plus, la formation des enseignants est parfois insuffisante. D'autre part, les apprenants manquent d'intérêt pour la langue française. Il faut signaler aussi le manque de bain linguistique, autrement dit, hors de la classe, l'élève n'a pas l'occasion de parler en français.

En outre, les bases grammaticales étudiées dans les cycles primaire et moyen ne sont pas toujours acquises par les élèves entrant dans le cycle secondaire.

Enfin, la surcharge des classes (40 élèves et plus) ne facilite pas l'apprentissage de la langue française.

Quant aux remédiations, les professeurs suggèrent l'organisation de séances de rattrapage pour les apprenants les plus faibles et des travaux à faire à la maison.

Les enseignants pensent qu'il faut faire lire les élèves et insérer l'audio-visuel dans l'enseignement de la langue.

A la 7^{ème} et dernière question, à savoir les propositions éventuelles des équipes pédagogiques, certains enseignants pensent qu'il faudrait d'abord mieux définir le statut de la langue française en Algérie pour concevoir un programme adapté à cet objectif. De plus, beaucoup de professeurs voudraient revenir à la grammaire traditionnelle et à la méthode explicite, qui est efficace, selon eux, pour l'assimilation. Il faut dire que ces enseignants ont eux même étudié à l'époque de la grammaire traditionnelle et voudraient reproduire ce modèle pour leurs élèves. Mais les objectifs des programmes actuels sont différents. Il s'agit surtout de transmettre des compétences communicatives. Les enseignants suggèrent aussi plus de séances de grammaire au secondaire avec un livre et des exercices de grammaire à la disposition des élèves.

Enfin, la réintroduction de la dictée et de la récitation seraient souhaitables, de même que l'introduction de l'audio-visuel et d'activités ludiques pour éveiller l'intérêt des apprenants.

2. Questionnaire proposé aux IES

Nous avons, comme appoint, proposé un questionnaire à deux IES de la wilaya de Constantine.

2. 1. Contenu du questionnaire (voir annexe 3 p. 270)

Il s'agit d'un questionnaire presque analogue à celui qui a été distribué aux PES mais adressé aux IES avec 7 questions portant sur :

- La place de la grammaire dans les manuels.
- Les théories linguistiques utilisées.
- L'apprentissage de la grammaire en 1^{ère} AS, 2^{ème} AS et 3^{ème} AS.
- La référence ou non à la langue maternelle.
- Les difficultés grammaticales constatées chez les apprenants.
- La place de la grammaire durant les séminaires.
- Les propositions pour l'enseignement de la grammaire.

2.2. Analyse des réponses au questionnaire (voir annexe 3 p. 365)

La grammaire dans les manuels du cycle secondaire est abordée, selon les IES sous forme de leçons et surtout d'exercices.

Les théories linguistiques utilisés sont essentiellement la grammaire textuelle et dans une moindre mesure la grammaire énonciative.

Que cela soit en 1^{ère} AS, en 2^{ème} AS ou en 3^{ème} AS, les IES s'accordent pour affirmer que la cadence est d'environ une heure de grammaire par semaine à partir de la compréhension d'un texte et d'exercices.

Les IES remarquent que les références à la langue maternelle sont très rares.

Les difficultés grammaticales sont d'ordre syntaxique, notamment concernant les rapports logiques et d'ordre morphologique, particulièrement les désinences de la conjugaison.

Beaucoup d'erreurs relatives aux contacts des langues (Arabe/Français, et Anglais/Français) sont à relever, par exemple le transfert du genre de l'arabe au français

(exemple : * une avion) ou encore de la langue anglaise et la langue française comme l'orthographe de certains mots (exemple : « music» au lieu de «musique »).

Pour remédier à ces lacunes, les IES recommandent des activités de consolidation et de lecture.

Durant les séminaires, Les IES intègrent l'enseignement de la grammaire dans le cadre du projet. La leçon de grammaire ne doit pas être en rupture avec le projet. Il s'agit surtout de grammaire de texte.

Les IES pensent que la grammaire doit être enseignée car l'apprenant a besoin de maîtriser l'outil de communication mais il faut simplifier l'enseignement de la grammaire et accorder plus d'importance à la pratique plutôt qu'à la théorie. L'élève s'intéressera à la grammaire s'il ressent que cela lui est utile pour communiquer.

Conclusion

Les réponses des IES au questionnaire corroborent celles des PES. La grammaire dans le cycle secondaire s'appuie surtout sur la grammaire de texte et la grammaire énonciative et se pratique à partir de la compréhension de textes et d'exercices.

Les enseignants établissent épisodiquement des comparaisons avec la langue maternelle et les difficultés remarquées chez les apprenants sont des problèmes de rapports logiques, de conjugaison ou encore d'écarts à la norme dus aux contacts des langues. Tout le corps éducatif s'accorde à dire que la grammaire a une place importante dans le cycle secondaire mais elle doit être au service de la communication.

Chapitre 3

**Analyse des difficultés grammaticales
rencontrées par les élèves de classe de 3^{ème} AS
dans des exercices de grammaire et des
productions écrites**

Remédiations possibles

Introduction

Dans ce chapitre, nous analysons les erreurs commises dans le test proposé aux apprenants de 3^{ème} A.S de 42 lycées et celles des copies du bac blanc de cinq lycées. Puis, nous commentons les résultats et établissons une relation avec les remarques mises en exergue dans les réponses aux questionnaires adressés aux PES et aux IES. Enfin, nous essayons de proposer quelques remédiations en tenant compte de cette étude pour améliorer l'apprentissage de la langue française et aboutir à de meilleurs résultats à la fin des trois cycles d'enseignement c'est-à-dire en 3^{ème} A.S.

1. Analyse des tests proposés aux élèves de classe terminale de la wilaya de Constantine.

1.1. Choix et contenu du test proposé (voir annexe 4 p. 371)

1.1.1. Choix du texte

Le texte « La greffe du cœur » a été choisi en fonction du programme puisque ce test a été effectué durant le 2^{ème} projet concernant le débat d'idées.

Le test s'inscrit ainsi dans la continuité du programme. De plus, le sujet est motivant et peut donc éveiller l'intérêt des élèves.

1.1.2. Choix des questions

La première question vise la compréhension du texte.

Les 6 questions suivantes vérifient la connaissance de certains points de langue sujets à des erreurs récurrentes commises par les apprenants, en l'occurrence :

- Le style indirect.
- La transformation nominale.
- Le mode subjonctif.
- Les substituts grammaticaux.
- Les articulateurs logiques.

- La ponctuation.

La 8^{ème} et dernière question consiste à rédiger un texte argumentatif (*Pour ou contre la greffe du cœur*). A travers cette expression écrite, on pourra déceler d'autres difficultés grammaticales auxquelles se heurtent les élèves de terminale.

1.2. Profil des apprenants ayant subi le test

Une vignette en haut du test proposé, a été réservée pour des renseignements concernant chaque apprenant (nom, prénom, adresse, profession des parents et nombre de frères et sœurs). Ces vignettes nous ont permis d'établir le profil des élèves (âge, milieu social, milieu intellectuel, famille nombreuse ou restreinte).

Les vignettes ont été, bien sûr, supprimées dans les photocopies des tests fournis dans les annexes pour respecter le principe d'anonymat.

Certains élèves n'ont pas répondu à tous les renseignements ou n'ont pas du tout rempli la vignette.

Dans le décompte, nous avons donc prévu une case « non mentionné » pour chaque rubrique.

Nous avons ci-dessous un tableau récapitulatif concernant l'âge des apprenants de 3^{ème} A.S, leur milieu social (d'après leur adresse), le milieu intellectuel (d'après la profession des parents et le genre de famille (nombreuse, moyenne ou restreinte) dans lequel évolue l'apprenant (d'après le nombre de frères et sœurs).

Rubriques		Nombres d'élèves (sur 350)	Pourcentage
Age	17/18 ans	177	50,57%
	19 ans	87	24,85%
	20 ans et plus	39	11,14%
	Non mentionné	47	14,42%

Milieu Social	Quartiers luxueux (Cité Hayat, Bellevue, SMK.....)	32	9,14%
	Quartiers modestes (Boussouf, cité du 20 août, cité Filali....)	182	52%
	Quartier populaire (Guemas, cité Amir Abdelkader, Oued Elhad.....)	26	7,42%
	Non mentionné	110	31,42%
Milieu Intellectuel	Universitaire	101	28,83%
	Moyen	13	3,71%
	Elémentaire	15	4,28%
	Non mentionné	221	63,14%
Famille	Nombreuse (plus de 4 enfants)	81	23,14%
	Moyenne (3 ou 4 enfants)	134	38,28%
	Restreinte (1 ou 2 enfants)	63	18%
	Non mentionné	72	20,57%

L'âge des apprenants se situe pour la majorité entre 17 et 18 ans (177/350 soit 50,57%). Quelques-uns ont 19 ans (87/350 soit 24,85%). Plus rares sont ceux qui ont 20 ans et plus (39/350 soit 11,14%).

Il faut noter que 47 élèves sur 350 n'ont pas mentionné leur âge, soit 13,42%.

En ce qui concerne le milieu social, la plupart des élèves habitent dans des quartiers modestes (182/350 soit 52%). Peu d'entre eux sont domiciliés dans des quartiers luxueux (32/350 soit 9,14%) ou des quartiers populaires (26/350 soit 7,42%). 110 apprenants, soit 31,42% n'ont pas donné leur adresse.

Quant au milieu intellectuel, les statistiques sont un peu faussées dans la mesure où plus de la moitié des élèves (221/350 soit 63,14%) n'ont pas fourni les renseignements nécessaires (profession des parents).

Cependant, parmi ceux qui ont jugé utile de répondre aux questions posées, la plupart de leurs parents sont des universitaires (101/350 soit 28,85%), très peu des parents sont de niveau intellectuel moyen (13/350 soit 3,71%) ou élémentaire (15/350 soit 4,28%).

Pour le nombre d'enfants dans la famille, beaucoup (134/350 soit 38,28%) vivent dans des familles moyennes (ceux qui ont trois ou quatre frères et sœurs).

81 apprenants sur 350 soit 23,14% évoluent au sein de familles nombreuses (plus de quatre frères et sœurs) et 63 élèves sur 350 soit 18% dans des familles restreintes (un ou deux frères et sœurs). Là encore, il faut remarquer que 72 sur 350, soit 20,57%, n'ont pas répondu à cette question.

Nous pouvons donc conclure avec quelques réserves (vu le nombre importants d'élèves qui se sont abstenus de répondre à certaines ou à toutes les questions) que le profil des apprenants le plus fréquent est celui d'un adolescent de 17 à 18 ans vivant dans un quartier modeste, dans une famille ni nombreuse ni restreinte et dont les parents sont de niveau universitaire.

1.3. Ecart à la norme dans les tests proposés aux élèves de 3^{ème} année secondaire de 42 lycées de la wilaya de Constantine

1.3.1. Grille utilisée

Pour analyser les écarts commis par les apprenants dans le test qui leur a été proposé, nous avons utilisé une grille (voir annexe 2 p. 263) inspirée de celle de Nina Catach (1980 :288) et de celle de Guy Fève (1982 : 243).

Une colonne à deux chiffres indique le numéro de la copie : le premier chiffre de 1 à 42 correspond au lycée en question. Le 2^{ème} chiffre, lui, est celui de la copie qui varie selon le nombre d'élèves présents à ce test.

La 2^{ème} colonne donne le numéro de l'item déviant. Il peut y en avoir peu ou plusieurs selon la copie. La 3^{ème} colonne reprend l'item déviant tel qu'il a été écrit par l'apprenant. Dans la 4^{ème} colonne, nous donnons l'item qui aurait dû être utilisé en respectant la norme de la langue française. À droite, dix colonnes permettent de cataloguer le type : écart à la norme dans la phrase d'ordre morphogrammique (morphèmes indiquant le genre, le nombre, la personne, le suffixe...), phonogrammique (ensemble de graphèmes correspondant à un phonème) ou syntaxique, écarts à la norme dans le texte en ce qui concerne les règles de cohérence, les articulateurs logiques, les substituts ou les indices spatio-temporels, les difficultés inhérentes à la complexité de la langue française (exceptions, cas particuliers, subtilités de la langue...) et enfin les difficultés inhérentes aux contacts des langues arabe/français ou anglais/français. Une croix au niveau de l'item déviant sera inscrite dans l'une des 10 colonnes pour préciser le type d'écart.

Nous ferons ensuite le recensement des écarts à la norme pour chacune des 10 colonnes, ce qui nous permettra de donner un pourcentage pour chaque type d'écart afin d'en désigner les causes.

1.3.2. Recueil des normes transgressées par les apprenants de 3^{ème} AS (voir annexe 4 p. 375 à p. 733)

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
1.1	1	la greffe du cœur était posée	avait posé			×						
	2	?	puisse	×								
	3	c'est-à-dire	grâce à									
	4	si je <u>voit</u> le développement de la <u>medecine</u> chaque jours	comme je <u>vois</u> le développement de la <u>medecine</u> chaque jour	×				×				
	5	Je suis <u>dacore</u> pour	Je suis <u>d'accord</u> pour	×								
	6	<u>Plusieur</u> raison	<u>Plusieurs</u> raisons	×								
	7	qui peut <u>donné</u> un <u>espoire</u>	qui <u>peut</u> donner un <u>espoir</u>	×								
	8	avec le <u>devloppement</u> d'opiration <u>chirurgienne</u>	avec le développement d'opération chirurgicale		×							
	9	le pour <u>sent</u> age	le pourcentage			×				×		
	10	cette opération <u>compliqué</u>	<u>compliquée</u>									
	11	chaque chirurgien <u>à</u> la capacité	a la capacité	×	×							
1.2	1	la greffe du cœur <u>était</u> <u>posée</u>	<u>avait posé</u>				×					
	2	peut	puisse									
	3	c'est-à-dire	grâce à	×								
	4	<u>toute</u> est possible	tout est possible		×			×				
	5	<u>grace</u> à la tech	grâce à...									
	6	qui nous <u>s'aidez</u>	qui nous aide	×								
	7	dans <u>toutes</u> les <u>domène</u>	dans <u>tous</u> les <u>domaines</u>			×						
	8	la greffe ...est très <u>emportante</u>	très <u>importante</u>	×		×						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
1.3	1	qu'on puisse <u>s</u>	qu'on puisse	×								
	2	greffon	le sujet					×				
	3	est	grâce à					×				
	4	ca permet <u>a</u> beaucoup <u>s</u> de gens de prendre <u>gout</u>	<u>cela</u> permet à beaucoup de gens de prendre goût		×							
1.4	1	cette greffe s'avait....	<u>avait</u> posé	×								
	2	<u>ai</u> e	ait	×								
	3	peut	puisse	×								
	4	la greffe est <u>bienfaisant</u>	bénéfique									
	5	<u>quille</u> le réalise	ainsi, elle réalise			×				×		
1.5	1	la greffe <u>s'a</u> avait	la greffe <u>avait</u>	×								
	2	<u>ai</u> e	<u>ait</u>	×								
	3	?	<u>puisse</u>	×								
	4	Car il cause	(phrase inachevée)				×					
	5	<u>un</u> autre chance à <u>le</u> <u>greffon</u>	<u>une</u> autre chance au malade	×								
	6	aussi, il connaît	?				×					
	7	il <u>sera</u> <u>aider</u> <u>les</u> <u>gent</u>	il <u>aide</u> <u>les</u> <u>gens</u>	×		×						
	8	<u>ph</u> isiquement	<u>ph</u> ysiquement									
1.6	1	peuvent	puisse	×								
	2	le greffon	le sujet						×			
	3	car	grâce à					×				
	4	<u>dans</u> nos siècle	à notre époque							×		
	5	c'est un <u>nouvelle</u> développement	c'est un <u>nouveau</u>	×								
	6	elle a des <u>point</u> <u>négative</u> ou bien des <u>inconven</u> ient	elle a des points <u>négatifs</u> ou bien des <u>inconven</u> ients	×	×							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
1.7	7	peut <u>arreter</u>	peut <u>s'arrêter</u>	×								
	8	ce nouve <u>lle</u> cœur	ce nouve <u>au</u> cœur <u>est</u>	×								
	9	<u>comme un</u> pile	<u>comme une</u> pile	×		×						
		<u>malgré que</u> la greffe a	<u>bien que</u> la greffe					×				
	10	des point <u> négative</u>	des point <u>s</u> négat <u>ifs</u>	×								
	1	cette greffe savait	avait posé	×								
		posé										
	2	aie	ait	×								
	3	peut	puisse	×								
	4	qui est bien être	dans le bien être			×						
1.8	1	<u>à</u> posé	<u>a</u> posé		×							
1.9	1	c'est	grâce à					×				
	2	sauver la <u>vie</u> de	la vie <u>à</u> des...				×					
	3	là où les êtres humains souffrent	fait souffrir les êtres humains				×					
1.10	1	mais	grâce à					×				
	2	greffon	le sujet						×			
1.11	1	greffon	le sujet							×		
	2	est	grâce à					×				
1.12	1	la greffe....est pose	la greffe...pose				×					
	2	cette greffe <u>s'avait</u>	<u>avait posé</u>				×					
		<u>posé</u>		×								
	3	<u>aie</u>	ait					×				
	4	<u>peut</u>	puisse					×				
	5	parce qu' <u>il</u> a posé	parce qu' <u>elle</u> a posé						×			
	6	<u>becoup</u> de problème	<u>beaucoup</u> de problèmes	×	×							
	7	c'est difficil	c'est difficile	×								
8	<u>dans</u> le plan moral	<u>sur</u> le plan moral								×		

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
1.13	9	certe <u>é</u>	certes <u>é</u>	×							
	10	fair <u>é</u>	faire <u>é</u>	×							
	11	<u>a</u> cause	<u>à</u> cause		×						
	12	résulta	résulta <u>t</u>	×							
	1	la greffe...s'avait posé	avait posé	×							
	2	aie	ait	×							
	3	peut	puisse	×							
	4	?	le sujet					×			
1.14	5	opp <u>é</u> ration	op <u>é</u> ration	×							
	6	<u>en</u> suite	<u>ens</u> uite	×							
	7	peut être rétablé	peut être rétab <u>l</u> é	×							
	8	un nouve <u>u</u> x ma <u>l</u> lade	un nouve <u>u</u> ma <u>l</u> ade	×							
	1	puisses <u>é</u>	puisse	×							
	2	greffon	le sujet					×			
	3	est	grâce à					×			
	4	<u>aux</u> êtres humains	<u>pour</u> les êtres humains			×					
1.15	1	peuvent	puisse	×							
	2	c'est-à-dire	grâce à					×			
	3	aux personnes malade	aux personnes malades <u>é</u>	×							
	4	tout <u>é</u> s person <u>ne</u> s <u>à</u> droit	tout <u>é</u> person <u>ne</u> <u>a</u> droit	×							
	5	<u>a</u> une nouvelle vie	<u>à</u> une nouvelle vie		×						
	6	<u>si il</u> ne leur appartira pas <u>en</u> réel	s'il ne leur appartient pas <u>réelle</u> ment	×		×					
1.16	1	la greffe... <u>est</u> posé	la greffe... <u>pose</u>				×				
	2	la greffe s'avait posé	avait posé	×							
	3	aie	ait	×							
	4	?	puisse	×							
	5	greffou	le sujet					×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
1.17	6	la greffe <u>est danger</u>	est un danger			×						
	7	beaucoup de problè <u>m</u> e	beaucoup de problè <u>m</u> es	×								
	8	elle a des méfai <u>t</u> que des bienfai <u>t</u>	elle a <u>plus de méfaits que de bienfaits</u>	×		×						
1.18	1	peut	<u>puisse</u>	×								
	2	?	grâce à					×				
	3	s'il <u>ne fait</u> l'opérer	s'il <u>ne faut pas...</u>			×						
1.19	1	peuve	puisse	×								
	2	a cause de	grâce à					×				
	3	le plus importan <u>t</u>	le plus importan <u>t</u>	×								
	4	sa donne	ça donne			×						
	5	des aut <u>re</u> s personne	d' <u>aut</u> res personnes	×								
	6	je suis <u>avec</u> la greffe	<u>pour</u> la greffe									×
	7	<u>en</u> aide	<u>on</u> aide			×						
1.20	1	cette greffe...s'avait posé	avait posé	×								
	2	peut	puisse	×								
	3	donc	grâce à						×			
	4	<u>malgré qu'</u> elle a	<u>bien qu'</u> elle ait						×			
	5	par mie	parmi	×								
	6	peut <u>édé</u> boucoup	peut <u>aider</u> beaucoup						×			
	7	<u>malgré qu'</u> elle est	<u>bien qu'</u> elle <u>soit</u>						×			
	8	pour les gens pauvre	pour les gens pauv <u>re</u> s	×								
1.20	1	<u>eta</u> it déclaré	avait déclaré	×								
	2	peut	puisse	×								
	3	greffon	sujet						×			
	4	c'est possible que la greffe n' <u>av</u> ait	n' <u>ai</u> t	×								
	5	je vous conseille	Je vous conseill <u>e</u>	×								
	6	est très chère	est très ch <u>è</u> re	×								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Index spatio-temporels				
2.1	1	la difficulté... <u>qu'</u> elle pose des problèmes	<u>est</u> qu'elle pose	×									
	2	qu'avait <u>aucour</u>	au cœur		×								
	3	à <u>servier</u>	à <u>servir</u>	×									
	4	vivat	vivant		×								
	5	pose	avait posé	×									
	6	avait	ait	×									
	7	peut	puisse	×									
	8	cœur	le sujet							×			
	9	domaine médical	certitudes							×			
	10	le temps	l'apparition						×				
	11	la cause	l'apparition						×				
	12	la cause	la conséquence						×				
	13	le (a)	grâce à						×				
2.2	1	elle pose	elle avait posé	×									
	2	la nécessité de la <u>décision</u> deux certitudes	la nécessité de deux certitudes <u>dans la</u> décision opératoire				×						
	3	ayent	ait	×									
	4	peut	puisse	×									
	5	cœur	le sujet							×			
	6	domaine médical	les certitudes							×			
	7	le temps	l'apparition						×				
	8	la cause	l'apparition						×				
	9	la coordination	la conséquence						×				
	10	à	grâce à						×				
2.3	1	a été posé	avait posé				×						
	2	la nécessité de la décision opératoire deux certitudes	la nécessité de deux certitudes dans la décision opératoire				×						
	3	ayait	ait	×									
	4	peut	puisse	×									
	5	cœur	le sujet							×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indexe spatio-temporels	Arabe/ Français
2.4	6	domaine médicale	les certitudes									
	7	le temps	l'apparition									
	8	la cause	l'apparition									
	9	la coordination	la conséquence									
	10	à	grâce à									
	1	a été posé	avait posé									
	2	la nécessité de <u>la</u> décision opératoire	la nécessité de deux certitudes dans la décision opératoire									
	3	avait	ait									
	4	peut	puisse									
	5	cœur	sujet									
2.5	6	domaine médicale	les certitudes									
	7	le temps	l'apparition									
	8	la cause	l'apparition									
	9	la cause	l'apparition									
	10	à	grâce à									
	1	avait déclaré cette greffe <u>on à posé</u>	que cette greffe <u>avait posé</u>									
	2	a	ait									
	3	peut	puisse									
	4	cœur	le sujet									
	5	domaine médical	les certitudes									
2.6	6	temps	apparition									
	7	veut dire	grâce à									
	8	<u>avec</u> la greffe	<u>pour</u> la greffe									
	9	parce qu' <u>il</u> la greffe	parce que la greffe									
	10	Plustemps	plus de temps									
	1	<u>et</u> sur le plan	<u>est</u> sur le plan									
	2	a	ait									
	3	peut	puisse									
	4	cœur	le sujet									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
2.7	5	domaine médical	les certitudes									
	6	le temps	l'apparition									
	7	la coordination	la conséquence									
	8	veut dire	grâce à									
	1	<u>et</u> sur le plan	<u>est</u> sur le plan									
	2	a	ait									
	3	peut	puisse									
	4	cœur	le sujet									
2.8	5	domaine médical	les certitudes									
	6	le temps	l'apparition									
	7	la coordination	la conséquence									
	8	veut dire	grâce à									
	1	<u>et</u> sur le plan	<u>est</u> sur le plan									
	2	a	ait									
	3	peut	puisse									
	4	cœur	le sujet									
2.9	5	domaine médical	les certitudes									
	6	le temps	l'apparition									
	7	la coordination	la conséquence									
	8	veut dire	grâce à									
	9	cour	cœur									
	10	<u>la</u> déplacement	<u>le</u>									
	11	qu' <u>il</u> vivant il <u>prend</u>	?									
		les sentiments et le souvenir avec des tous qu'il vie <u>malgré</u>										
		tous										
	1	a	ait									
	2	peut	puisse									
3	cœur	le sujet										
4	domaine médical	les certitudes										
5	le temps	l'apparition										
6	la coordination	la conséquence										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
210	7	veut dire	grâce à								
	8	à cause de	grâce à								
	9	on doit donne	on doit donner	×							
	10	qu'ils sont sur la route de la mort	qui devrait mourir			×					
	1	<u>et</u> sur le plan	<u>est</u> sur le plan								
	2	a	ait	×		×					
	3	peut	puisse	×							
	4	cœur	le sujet								×
	5	domaine médical	les certitudes								×
	6	le temps	l'apparition								×
211	7	la coordination	la conséquence								
	8	à	grâce à								
	9	parce que très bonne affaire	parce que c'est intéressant				×				
	10	malgré tout l'année avant l'année laisse moi expliquer le sentiment se vient avec tous ce que aime....	?								×
	1	est posé	pose								×
	2	ayant	ait	×							
	3	peut	puisse	×							
	4	la vitalité du cœur	le sujet								×
	5	le domaine médical	les certitudes								×
	6	le temps	l'apparition								×
7	la cause	l'apparition								×	
8	la coordination	la conséquence								×	
9	à	grâce à								×	
10	se problème peut consiste la mort	?				×					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
2.12	1	la nécessité de la décision opératoire deux certitudes	la nécessité de deux certitudes dans la décision		X						
	2	avait	ait	X							
	3	peut	puisse	X							
	4	cœur	le sujet					X			
	5	domaine médicale	les certitudes					X			
	6	le temps	l'apparition					X			
	7	la cause	l'apparition					X			
	8	la coordination	la conséquence					X			
	9	à la merveilleuse	grâce à					X			
2.13	1	?	avait posé	X							
	2	a	ait	X							
	3	peut	puisse	X							
	4	le cœur	le sujet					X			
	5	le domaine médical	les certitudes					X			
	6	le temps	l'opposition					X			
	7	la coordination	la conséquence					X			
	8	veut dire	grâce à					X			
3.1	1	peut	puisse	X							
	2	chirurgien	le cœur					X			
	3	le cœur	le sujet					X			
	4	ou	les certitudes					X			
	5	transition	opposition					X			
	6	transition	opposition					X			
	7	conclusion	conséquence					X			
	8	car parce que...	grâce à			X		X			
3.2	1	c'est on a besoin	c'est qu'on a besoin		X						
	2	ça pose	avait posé								
	3	a	ait	X							
	4	peut	puisse	X							
	5	la chance	le sujet					X			
	6	le domaine médical	les certitudes					X			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
3.3	7	définition	grâce à	×								
	8	de fait	de faire					×				
	9	au corps	dans le corps			×						
	10	pour mettre homme vivant	pour maintenir l'homme vivant			×						
	1	pose	avait posé	×								
	2	à	ait	×								
	3	peut	puisse	×								
	4	greffon	le sujet					×				
	5	greffon	les certitudes						×			
	6	transition	opposition					×				
	7	reçoi	reçoit	×								
	8	en bon état que celui qu'il avait	en <u>meilleur état</u> que celui qu'il avait			×						
	9	auparavan	auparavant	×								
	10	on <u>peu</u> s <u>ov</u> é	on <u>peut</u> <u>sau</u> ver		×							
11	guéri	guérit	×									
12	la <u>relug</u> ion	la religion		×								
13	<u>malgré</u> que c'est	<u>bien</u> que ce soit					×					
14	<u>bin</u> ifique	bénéfique		×								
3.4	1	est	ait	×								
	2	pu	puisse	×								
	3	cœur	le sujet						×			
	4	proposition	apparition					×				
	5	transition	apparition					×				
	6	les <u>opp</u> ération	les <u>op</u> érations	×								
	7	Sont plus <u>fiabl</u> e	sont plus <u>fiabl</u> es	×								
3.5	1	à lui à posé	lui avait posé			×						
	2	à	ait	×								
	3	peut	puisse	×								
	4	cœur	le sujet						×			
	5	être humain	les certitudes						×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
3.6	6	transition	l'opposition					×			
	7	transition	l'opposition					×			
	8	signifie	grâce à					×			
	9	chanse	chanse		×						
	10	est suivre	et suivre			×					
	1	puissent	puisse		×						
	2	proposition	opposition					×			
3.7	3	resultat	conséquence					×			
	4	tu d'abord	tout d'abord		×						
	5	ca permettra de donne	ca permettra de donner		×						
	6	on couragera	encouragera			×					
	7	a se devloppe	à se développer			×					
	1	la résolvation d'a pareille intervention	la <u>résolution</u> d'une <u>pareille</u>		×						
	2	pouvait	puisse		×						
3.8	1	à	ait		×						
	2	peut	puisse		×						
	3	cœur	le sujet						×		
	4	ou	les certitudes						×		
	5	transition	opposition					×			
	6	transition	opposition					×			
	7	conclusion	conséquence					×			
	8	c'est	grâce à					×			
	9	tu pense	tu penses		×						
	10	dans ce sujet	à ce sujet			×					
3.9	1	m'a d'ailleurs posé	avait posé		×						
	2	peut	puisse		×						
	3	chirurgien	le cœur						×		
	4	le cœur	le sujet						×		
	5	ou	les certitudes						×		
	6	la conclusion	la conséquence					×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
3.10	7	l'explication	grâce à								
	8	so <u>ll</u> ution	so <u>l</u> ution	×							
	9	<u>avec</u> ça	<u>pour</u> cela					×			
	10	méthode medical <u>al</u> modern <u>u</u>	médicale moderne	×							×
	11	qui mettre	qui met	×							
	12	<u>un</u> nouvelle	<u>une</u> nouvelle	×							
	13	<u>faire</u> des décisions	<u>prendre</u> des décisions		×						
	14	avant faire	avant <u>de</u> faire		×						
	15										
	1	<u>et</u> déjà difficile	c' <u>est</u> déjà difficile			×					
	2	avais	ait	×							
	3	peut	puisse	×							
	4	transition	opposition					×			
	5	transition	opposition					×			
	6	conclusion	conséquence					×			
7	explication	grâce à					×				
3.11	1	est	ait	×							
	2	puisse	puisse	×							
	3	<u>que</u> plutot qu'il	plutôt qu'il			×					
	4	des problème	des problè <u>m</u> es	×							
	5	<u>se</u> serais	<u>ce</u> serait	×	×						
4.1	1	la nécessite de la décision opératoire <u>est</u> <u>certitude</u>	la nécessité de deux <u>certitudes dans la décision</u> opératoire				×				
	2	pouvait	puisse	×							
	3	c'est-a-dire	grâce à					×			
4.2	1	Cette greffe m'a posé	avait posé	×							
	2	<u>Pou</u> isse	<u>pu</u> isse		×						
	3	Cœur	le sujet					×			
	4	Alors	grâce à					×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
4.3	5	est opération	est une opération			×						
	6	qui sert plusieurs gens	?				×					
	7	le problème pose <u>si</u> que...	<u>c'est</u>		×							
	1	que cette greffe <u>m'a</u> pose	<u>lui avait</u> posé			×						
	2	le nécessairement	la nécessité	×								
4.4	3	pousse	puisse	×								
	4	la décision opératoire	les certitudes					×				
	5	c'est a dire	grâce à					×				
	1	peut	puisse	×								
	2	greffon	le cœur						×			
	3	greffon	le sujet						×			
4.5	4	les docteurs	les certitudes					×				
	5	c'est à dire	grâce à					×				
	6	<u>en</u> soulage	<u>on</u> le soulage		×							
	1	la greffe <u>pose</u>	la greffe <u>avait posé</u>	×								
	2	pouvait	puisse	×								
	3	cœur	le sujet						×			
	4	le domaine médical	les certitudes						×			
	5	c'est a dire	grâce à					×				
4.6	6	cette greffe le pourcentage de réussir	le pourcentage de réussite de cette greffe			×						
	7	<u>est il</u> peut	<u>et il</u> peut		×							
	8	<u>au temps de</u> l'opération	pendant						×			
4.6	1		avait posé	×								
	2	la greffe <u>s'a</u> pose	le sujet						×			
	3	état donc	grâce à					×				

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
4.7	4	la greffe <u>elle</u> a des <u>positives résultats</u>	la greffe a des résultats positifs			×					
	1	la greffe <u>m'a</u> pose	lui avait posé	×							
	2	a etait	ait	×							
	3	fonctionnement	le sujet					×			
	4	decesion	les certitudes						×		
4.8	5	c'est à dire	grâce à					×			
	1	<u>se pose</u> des problèmes	<u>avait posé</u>	×							
	2	le nécessairement	la nécessite	×							
	3	est	ait	×							
	4	cœur	le sujet						×		
	5	décision opératoire	les certitudes							×	
	6	ça veut dire	grâce à						×		
4.9	7	moi <u>il est pour</u> la greffe	moi, <u>je suis</u> pour la greffe			×					
	1	cette greffe lui <u>pose</u>	lui avait posé	×							
	2	est	ait	×							
	3	cœur	le sujet							×	
	4	la decision	les certitudes								×
4.10	5	donc	grâce à								
	1	cette greffe <u>il pose</u>	avait posé			×					
	2	donc	grâce à							×	
	3	pour vive	pour vivre	×							
	4	certain personne	certaines personnes	×							
	5	surtout qui il est malade	surtout pour celui qui est malade							×	
	6	pour <u>donne</u>	pour <u>donner</u>	×							
	7	<u>cette</u> malade	<u>ce</u> malade	×							
8	c'est pour c'est une idee	c'est pourquoi c'est une idée							×		

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
1.1	1	est pour qu'un chirurgien se resolve a pareille intervention et affaire a un malade dont le cœur	?				×				
	2	aura	ait	×							
	3	avec une chance	le sujet					×			
	4	conséquence	opposition					×			
	5	conséquence	opposition					×			
	6	cause	conséquence					×			
	7	nous sauvons <u>d'une</u> notre personne <u>qu'ils va mourir</u>	nous sauvons <u>une</u> autre personne <u>de la mort</u>			×					
	8	ganier	gagner		×						
	9	la greffe du cœur <u>elle</u> <u>aider</u> et <u>donner</u> d' <u>unespoire</u> pour les gens malades	la greffe du cœur <u>aide</u> et <u>donne</u> un espoir <u>pour</u> les gens malades			×					
	10	enfain	enfin		×						
	11	dodalirité	de solidarité		×						
	12	les gens maladie	les gens malades		×						
1.2	1	la necessition	la nécessité				×				
	2	avait	ait				×				
	3	pouvons	puisse				×				
	4	domaine medicale	les certitudes					×			
	5	la cause	la conséquence					×			
	6	a fait deplaçais	a fait déplacer		×						
	7	<u>qui deja</u> mort	qui est déjà mort			×					
	8	vert	vers			×					
	9	un <u>notre</u>	un autre			×					
	10	qui besoin	qui en a besoin			×					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
5.3	1	il faut qu'il <u>avoir</u>	qu'il ait	×							
	2	s'a pose	avait posé	×							
	3	la conséquence	l'opposition					×			
	4	la conséquence	l'opposition					×			
	5	la conclusion	la conséquence					×			
	6	toute d'abord	tout d'abord	×							
	7	<u>en</u> peut	<u>on</u> peut		×						
	8	savez	sauver	×							
	9	a developpe	s'est développé	×							
	10	<u>endois</u>	<u>on</u> doit		×						
	11	profite	profiter	×							
	12	sodalirite	solidarité	×							
	13	des avantages et des bienfaits	des avantages et des inconvénients	×							
5.4	1	la necessitude	la nécessité	×							
	2	peux	puisse	×							
	3	la decision operatoire	les certitudes					×			
	4	grace <u>au</u> exploie	grâce à l'exploit	×							
	5	on peu <u>x</u>	on peu <u>t</u>	×							
	6	save <u>e</u>	sauve <u>r</u>	×							
	7	consiste <u>a</u> transplante	consiste à transplanter		×						
5.5	1	aura	ait	×							
	2	pouvons	puisse	×							
	3	consequence	opposition					×			
	4	consequence	opposition					×			
	5	cause	conséquence					×			
5.6	1	aura	ait	×							
	2	pouvons	puisse	×							
	3	conclusion	conséquence					×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		
L.7	1	n'a pose	lui avait posé			×					
	2	conclusion	conséquence					×			
	3	pour de la greffe	pour la greffe			×					
	4	parce que <u>sauvez</u>	parce que <u>sauver</u>	×							
	5	<u>et si</u> la solution	et c'est la...		×						
	6	d'une part	d'une part	×							
		d'une autre part	d'autre part								
	7	la soladiraté	la solidarité	×							
	8	pour <u>aidez</u>	pour <u>aider</u>	×							
	9	<u>est en</u> <u>fin</u>	<u>et en</u> <u>fin</u>		×						
	10	de <u>ganier</u>	de <u>gagner</u>		×						
11	de bonne points chez le bonne dieu	faire de bonnes actions vis-à-vis de Dieu								×	
8.8	1	s'avait posé	lui avait posé			×					
	2	peu	puisse	×							
	3	cœur	le sujet					×			
	4	conclusion	conséquence					×			
	5	est sauvé	a sauvé	×							
	6	les gents	les gens	×							
6.9	1	il faut qu'il avoir	il faut qu'il ait			×					
	2	s'a pose	lui avait posé	×							
	3	conséquence	opposition					×			
	4	conséquence	opposition					×			
	5	conclusion	conséquence					×			
	6	<u>en</u> peut	<u>on</u> peut		×						
	7	sauvez	<u>sauver</u>	×							
	8	<u>un</u> etre humain	<u>un</u> être humain	×							
	9	<u>a</u> developpe	<u>s'est</u> développée	×							
	10	<u>en</u> doit	<u>on</u> doit		×						
	11	l'espero <u>a</u> vivre	l'espero <u>de</u> vivre			×					
	12	des avantages et des bienfaits	des avantages et des inconvénients	×							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
5.10	1	est pose	pose	×								
	2	greffou	le sujet					×				
	3	il aider	il aide	×								
	4	les homme	les hommes	×								
	5	il aider	il aide	×								
	6	les gens qu'ils besoin de vive	les gens qui ont besoin de vivre			×						
5.11	1	le sujet	le cœur					×				
	2	vitalite	le sujet					×				
	3	opposition	la conséquence				×					
5.12	1	est pose	pose	×								
	2	greffou	le sujet					×				
5.13	1	s'avait pose	avait posé	×								
	2	peut	puisse	×								
	3	greffou	le sujet					×				
	4	qu'il est malade	qui est malade			×						
	5	elle peut progresse les seances	elle peut faire progresser les séances			×						
6.1	1	ai	ait	×								
	2	greffou	le sujet					×				
	3	decision operatoire	les certitudes					×				
	4	transition	opposition					×				
6.2	1	ayant	opposition	×								
	2	peut	ait	×								
	3	le cœur	puisse					×				
	4	le domaine medical	le sujet					×				
	5	le temps	les certitudes				×					
	6	la cause	l'opposition				×					
	7	la cause	l'opposition				×					
	8	a	la conséquence				×					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
6.3	1	ai	ait	×							
6.4	1	est de trou <u>v</u> e	est de trou <u>v</u> er	×							
	2	puis <u>s</u> ons	puis <u>s</u> e	×							
	3	le c <u>œ</u> ur	le suj <u>e</u> t					×			
	4	le c <u>œ</u> ur	les certitud <u>e</u> s					×			
	5	transit <u>i</u> on	opposit <u>i</u> on					×			
	6	conclus <u>i</u> on	conséqu <u>e</u> nce					×			
	7	par	grâce à					×			
	8	la greffe du c <u>œ</u> ur per <u>m</u> is	per <u>m</u> et		×						
6.5	1	aurai	ait	×							
	2	peut	puis <u>s</u> e	×							
	3	le c <u>œ</u> ur	les certitud <u>e</u> s					×			
	4	transit <u>i</u> on	opposit <u>i</u> on					×			
	5	conclus <u>i</u> on	conséqu <u>e</u> nce					×			
	6	par	grâce à					×			
	7	c'est personnell <u>e</u>	c'est personnell <u>e</u>	×							
	8	en pl <u>i</u> en	en pl <u>e</u> ine	×							
	9	il faut l' <u>e</u> nlev <u>e</u>	il faut l' <u>e</u> nlev <u>e</u> r	×							
6.6	1	aie	ait	×							
	2	peut	puis <u>s</u> e	×							
	3	transit <u>i</u> on	opposit <u>i</u> on					×			
	4	conclus <u>i</u> on	conséqu <u>e</u> nce					×			
	5	par	grâce à					×			
	6	car aid <u>e</u> a	car <u>e</u> lle aid <u>e</u> à			×					
	7	on réduir <u>e</u>	on rédu <u>i</u> t		×						
	8	<u>s</u> e n'est pas rien	<u>c</u> e n'est pas rien	×							
6.7	1	il faut <u>q</u> 'il avo <u>i</u> r affaire	il faut <u>a</u> voir affaire			×					
	2	avait	ait	×							
	3	le chirurgien	le c <u>œ</u> ur					×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts				
8.8	1	a	ait	×									
	2	cœur	le sujet										
	3	la cause	l'opposition					×					
6.9	1	a	ait	×									
	2	peut	puisse	×									
	3	cœur	le sujet										
	4	dont	grâce					×					
	5	des <u>vie</u>	des <u>vies</u>	×									
7.1	1	aye	ait	×									
	2	<u>dans</u> ce siècle	<u>durant</u> ce siècle										
	3	cherurgiens	chirurgien			×							
	4	les appareille	les appareils	×									
	5	<u>sa</u> donne	ça donne			×							
	6	<u>sur</u> l'humanité	<u>pour</u> l'humanité				×						
	7	elle peut causée	elle peut causer	×									
7.2	1	aye	ait	×									
	2	dans cette opération	grâce à cette...										
	3	a permet	a permis			×							
	4	l'a développer	le développer	×									
7.3	1	a été pose	avait posé	×									
	2	sait	ait	×									
	3	peux	puisse	×									
	4	cœur	le sujet										
	5	décision opératoire	les certitudes										
	6	c'est	grâce à										
	7	de développer	le développement										
	8	la perdre	la perte										
	9	va être désespérer	va être désespéré	×									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
7.4	1	peut	puisse	×								
	2	le cœur	le sujet					×				
	3	la decision operatoire	les certitudes					×				
7.5	1	peut	puisse	×								
	2	c'est	grâce à					×				
	3	elle peut sauvé	elle peut sauver	×								
	4	condamné	condamnés	×								
	5	beaucoup de autres organes	beaucoup d'autres organes			×						
7.6	1	peut	puisse	×								
	2	greffou	cœur					×				
	3	c'est	grâce à					×				
	4	sourtout	surtout		×							
	5	se remet a pied	se remettre sur pied			×						
7.7	1	aie	ait	×								
	2	le cœur	le sujet					×				
	3	la medecine a bien developpe	s'est bien développée			×						
7.8	1	peut	puisse	×								
	2	cœur	le sujet					×				
	3	donc	grâce à					×				
	4	l'ent rumend	l'être humain	×								
	5	de surcule les sang	faire circuler le sang		×							
	6	malgre	cependant					×				
	7	est posé	a posé	×								
7.9	1	dont le cœur qui n'est pas deteriore	dont le cœur n'est pas...			×						
	2	peut	puisse	×								
	3	le cœur	le sujet					×				
	4	c'est	grâce à					×				

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		
1.8	5	pour soigne	pour soigner	×							
	6	en sais pas	on ne sait pas		×						
	1	deux certitudes a opéré la décision nécessite	la nécessité de deux certitudes pour la décision			×					
	2	a	ait	×							
	3	pouve	puisse	×							
	4	cœur	le sujet					×			
	5	c'est	grâce à					×			
2.2	6	puisk il	puisqu'il		×						
	7	une travaille de bonheur d'après le medecin a le malade	c'est un travail bénéfique pour le malade d'après le médecin			×					
	1	les deux certitudes a opere la decision necessite	la nécessité de deux certitudes pour la décision			×					
	2	soit	ait	×							
	3	peut	puisse	×							
	4	cœur	le sujet					×			
	5	le domaine medical	les certitudes					×			
3.3	6	temps	opposition					×			
	7	c'est	grâce à					×			
	8	domene <u>médicale</u> et domane <u>midcine</u>	le domaine médical		×						
	1	soit	ait	×							
	2	peut	puisse	×							
	3	le cœur	le sujet					×			
	4	la conséquence	l'opposition					×			
	5	c'est	grâce à					×			
	6	année après année	année après année	×							
7	augmentes	augmentent	×								
8	faire le cancer	provoque le cancer			×						
9	dans des autres problèmes dans la sante	avec d'autres problèmes de santé			×						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		
8.4	1	les deux certitudes a opère la décision	la nécessité de deux certitudes pour la décision			×					
	2	soit	ait	×							
	3	peut	puisse	×							
	4	cœur	le sujet					×			
	5	c'est	grâce à					×			
8.5	1	doit	ait	×							
	2	puisserais	puisse	×							
	3	le temps	l'opposition					×			
	4	donc	grâce à					×			
	5	<u>dans</u> le coté psychologique	<u>sur</u> le côté			×					
8.6	1	doit	ait	×							
	2	la decision	les certitudes					×			
	3	donc	grâce à					×			
	4	la mort <u>s</u>	la mort <u>t</u>	×							
8.7	1	avait	ait	×							
	2	puisse	puisse		×						
	3	cœur	le sujet						×		
	4	des hommes <u>il</u> avait des problèmes	les hommes <u>qui</u> avaient...			×					
	5	les gens <u>qu'ils</u> contre la greffe	des gens contre la greffe			×					
	6	il pousse <u>qu'il</u> dange	ils pensent <u>que c'est</u> un danger			×					
8.8	7	<u>a la</u> malade	au malade	×							
	1	lui pose	lui avait posé	×							
	2	c'est	grâce à	×							
	3	peut cont	peut être contre					×			
	4	veulez lui sauve	veulent <u>le</u> sauver			×					
	5	va causé	va entrainer						×		
	6	ce elle as reuci	celle qui a réussi	×							
	7	d'autre cote	d'autre part			×					
	8	dans notre jour	de nos jours					×			
9	veut résolvé	vont être résolus						×			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indexe spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
9.1	10	pour que les scientifiques <u>font</u>	fassent	×									
	1	aura	ait	×									
	2	peut	puisse	×									
	3	greffe	le sujet					×					
	4	la décision	les certitudes						×				
	9.2	5	la cause	l'opposition					×				
		1	a eu	ait	×								
		2	soit pu	puisse	×								
		3	destine	cœur						×			
		4	greffon	le sujet						×			
9.3	5	décision	les certitudes						×				
	6	cause	opposition					×					
	1	s'a pose	avait posé	×									
	2	avait	ait	×									
	3	peut	puisse	×									
	4	le cœur	le sujet						×				
9.4	5	la décision	les certitudes						×				
	6	la cause	l'opposition					×					
	1	il a	ait	×									
9.5	2	en veut	puisse	×									
	3	la décision	les certitudes						×				
	4	le temps	l'opposition					×					
	5	est	grâce à					×					
	1	s'a pose	avait pose	×									
	2	il a	ait	×									
	3	on peut	puisse	×									
4	l'homme	le sujet						×					
5	la décision	les certitudes						×					
6	le temps	opposition					×						
7	c'est le....	grâce à					×						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
9.6	1	deux certitudes la décision opératoire nécessite	la nécessité de deux certitudes pour la décision			X								
	2	fonctionnement	le sujet											
	3	la décision	les certitudes											
	7.6	1	lui posé	avait posé	X									
		2	la necessitation	la nécessité	X									
		3	a	ait	X									
		4	pouvons	puisse	X									
		5	le chirurgien	le sujet										
		6	le greffe du cœur	les certitudes										
		7	temps	opposition										
8		conséquence	grâce à											
9		chance de vivre	chance de vivre		X									
10		autour de sa famille	avec sa famille			X								
8.6	11	elle pourra	elle pourra										X	
	1	la necessitation	la nécessité	X										
	2	aurait	ait	X										
	3	pouvait	puisse	X										
9.6	4	le temps	l'opposition											
	1	s'a posé	avait posé	X										
	2	peut	puisse	X										
	3	le malade	le cœur											
	4	le cœur	le sujet											
	5	l'opération	les certitudes											
	6	l'ordre du discours	l'opposition											
	7	c'est	grâce à											
	8	dans mon opinion	à mon avis											
	9	nous protéger	nous protéger	X									X	
9.10	10	cette risque opératoire	cette opération risque			X								
	1	s'a été posé		X										
	2	le cœur												
	3	temps												
4	c'est-à-dire													

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
10.1	5	problèmes au ses cœur	problèmes de cœur			X					
	6	essayon	essayons		X						
	7	les avantage	les avantages	X							
	8	un text objective	un texte objectif	X							
	9	peut offre	peut offrir	X							
	10	conveniants	inconvenients	X							
	1	peut	puisse	X							
	2	le greffon	le sujet					X			
	3	la greffe du cœur	connaît	X							
	4	il permet de sauvé	de sauver	X							
10.2	5	de nombreux vie	de nombreuses vies	X							
	6	et de les donner	de leur donner	X							
	7	c'est une vie retrouvé	retrouvée	X							
	1	a	ait	X							
	2	le greffon	le sujet					X			
	3	domaine médical	les certitudes					X			
	4	le temps	l'opposition				X				
	5	le cœur est notre base	qui situe	X							
	6	qui situent									
	7	et qu'il organise	qu'il organise			X					
10.3	8	pouvoir le transacter	le transférer	X							
	9	et lui nécessite	cela nécessite					X			
	10	une protection spécifique que s'elle	une protection plus spécifique que celle		X						
	1	dans certains	chez certaines personnes			X					
	2	personne									
	1	peut	puisse	X							
	2	le greffou	le sujet					X			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
10.4	1	se qui	ce qui		X								
	2	peut	puisse	X									
	3	le greffou	le sujet										
	4	aussi	grâce à						X				
	5	peuvent	puissent	X					X				
	6	par apport	par rapport		X								
	7	complex <u>physice</u>	complex <u>es physiques</u>	X					X				
	8	final <u>ement</u>	final <u>ement</u>			X							
10.5	1	aurait	ait	X									
	2	ainsi	grâce à						X				
10.6	1	il faut qui <u>aura</u>	qu'il <u>ait</u>	X									
	2	aura	ait	X									
	3	la décision opératoire	les certitudes							X			
10.7	4	ordre	opposition						X				
	1	a	ait	X									
	2	cœur	sujet							X			
	3	à cause	grâce à						X				
10.8	4	on peut <u>geure</u>	<u>guérir</u>	X									
	5	ont <u>perdé</u>	ont <u>perdu</u>	X									
	1	aie	ait	X									
	2	poura	puisse	X									
	3	elle peut <u>sauvé</u>	elle peut <u>sauver</u>	X									
	4	<u>au</u> souffrance	<u>aux</u> souffrances	X									
	5	il est certe qu'elle soit admis	il est certain qu'elle sera admise				X						
	1	la resolution	la réussite	X									
2	cette greffe l' d'ailleurs des problèmes	cette greffe avait d'ailleurs posé	X										
3	aura	ait	X										
4	peu	puisse	X										
5	domaine médical	les certitudes								X			

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
10.10	6	condition	conséquence											
	7	à cause de	grâce à											
	8	il peut vivre	il peut vivre											
		problèmes qu'il les pose	problèmes qu'il pose			X								
	1	a	ait	X										
	2	peut	puisse	X										
10.11	3	le cœur	le sujet											
	4	la décision opératoire	les certitudes											
	5	declarement	l'opposition											
	6	elle donne <u>la</u> personne	elle donne <u>aux</u> personnes			X								
	1	a	ait	X										
	2	peut	puisse	X										
11.1	3	cœur	sujet											
	4	décision opératoire	les certitudes											
	5	mais	grâce à											
	6	elle donne <u>la</u> personne	elle donne <u>aux</u> personnes			X								
	1	il faut qu'il avoir	il faut qu'il ait			X								
	2	a	ait	X										
11.2	3	peut	puisse	X										
	4	la chance	le sujet											
	5	le domaine médical	les certitudes											
	6	le cœur et un différent	?											
		entre la caractère et le					X							
		moral et cette												
		symptome sa change le												
		malade complètement												
		inormale												
	1	le cœur <u>s'a</u> d'ailleurs	m'a déclaré											
	2	posé	ait	X										
	3	avait	puisse	X										
	4	pouvait	le sujet											
	5	greffou	les certitudes											
	domaine médical													

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
11.3	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce chirurgien a déclaré										
	2	sa lui <u>avie</u>	<u>avait</u>		X								
	3	avait	ait	X									
	4	pouvait	puisse	X									
	5	chance	le sujet					X					
	6	la décision	les certitudes					X					
11.4	1	à cause de	grâce à				X						
	2	le domaine médical	les certitudes					X					
	3	la cause	grâce à				X						
11.5 11.6	1	est la greffe du cœur	la greffe du cœur pose des problèmes forts graves			X							
	2	des problèmes fort graves	les certitudes					X					
	1	le domaine médical	à cause de				X						
	2	sa lui avait posé	cela lui avait posé		X			X					
	3	avait	ait	X									
	4	pouvait	puisse	X									
	5	chance	le sujet					X					
	6	décision opératoire	les certitudes					X					
11.7	7	à cause de	grâce à				X						
	8	la personne qui malade	la personne qui est malade			X							
11.7	1	cette greffe <u>et</u> très difficile	<u>est</u> très difficile			X							
	2	<u>m'a</u> d'ailleurs posé des problèmes	<u>lui</u> a d'ailleurs			X							
	3	ait	ait	X									
	4	peut	puisse	X									
	5	le chirurgien	les certitudes					X					
	6	c'est je suis <u>avec</u> la greffe	<u>pour</u> la greffe				X					X	

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
11.8	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré										
	2	aie	ait	X									
	3	peut	puisse	X									
	4	destiné	le sujet					X					
	5	chirurgien	les certitudes					X					
	6	c'est	grâce à					X					
	7	je suis d'accord avec la greffe	je suis pour la greffe								X		
11.9	1	peut	puisse	X									
	2	le destine	le cœur					X					
	3	le destiné	le sujet					X					
	4	les chirurgiens	les certitudes					X					
	5	c'est	grâce à					X					
	6	pour <u>m</u> 'a part	ma part	X									
	7	<u>bou</u> coup	<u>beau</u> coup		X								
	8	phénomènes naturelle qu'ils à boucoup aujourd'hui	phénomènes naturels qui existent aujourd'hui			X							
	9	<u>en</u> donne	<u>on</u> donne			X							
	10	la greffe contribue de distribuer la solidarité	la greffe contribue à créer la solidarité				X						
12.1	1	c'est posé	a posé	X									
	2	ai	ait	X									
	3	peut	puisse	X									
	4	le cœur	les certitudes					X					
12.2	1	auc <u>un</u> chance	auc <u>une</u> chance	X									
	1	d' <u>en</u> avoir un cœur <u>dans le quelle</u> en trouve les deux certitudes	d'avoir un cœur avec deux certitudes				X						
	2	eut	ait	X									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
12.4	3	<u>na</u> plus besoin	n'a plus besoin		X						
	4	<u>en</u> peut	<u>on</u> peut		X						
	5	<u>donney</u>	<u>donner</u>	X							
	6	dieu l'a fait pour aidé	Dieu l'a fait pour aider	X							
	7	de pouvoir aidé	de pouvoir aider	X							
	8	je n'ésitrer jamais	je n'hésiterais jamais		X						
	9	si jorai plus besoin	si je n'en avais plus besoin			X					
	10	c'est pour sa	c'est pour ça		X						
	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré							X	
	2	avait	ait	X							
	3	pouvait	puisse	X							
	4	cependant	cœur						X		
	5	cœur	sujet						X		
	6	ou	les certitudes						X		
	7	en prograce	?				X				
	8	<u>ci êtes vous</u> pour ou	<u>si vous êtes</u> pour ou		X	X					
	9	un bien <u>jest</u>	un bon <u>geste</u>		X						
	10	en mon propre point de vue	à mon avis			X					
	1	eut	ait	X							
	2	peut	puisse	X							
	3	cœur	les certitudes						X		
	4	c'est	grâce à					X			
	5	ces jours si	ces jours-ci								
	6	<u>sover</u>	<u>sauver</u>		X						
	7	on site	on cite								
	8	qui son cœur ne lui reste plus beaucoup à vivre	un malade dont les jours sont comptés			X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
12.6	9	je suis soutien	je soutiens	X								
	10	so <u>v</u> e une o <u>t</u> re personne	sa <u>v</u> e une a <u>t</u> re personne	X								
12.7	1	ai	ait	X								
	2	peut	puisse	X								
	3	le cœur	les certitudes					X				
	4	en effet	grâce à					X				
12.8	1	cœur	le sujet					X				
	2	cœur	les certitudes					X				
	3	à cause de	grâce à					X				
	4	méd <u>c</u> ine	m <u>e</u> d <u>e</u> cine		X							
	5	des bien choses	de bonnes choses			X						
12.9	1	le cœur	le sujet					X				
	2	le domaine médical	les certitudes					X				
	3	donc	grâce à					X				
	4	on <u>l</u> ui aide	on <u>l'</u> aide					X				
12.10	1	pour qu'on pouvés	pour qu'on puisse	X								
	2	a lui posé	lui avait posé	X								
	3	peut	puisse	X								
	4	la décision opératoire	les certitudes					X				
	5	malgré la greffe	bien que la greffe					X				
13.1	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré					X				X
	2	cœur	le sujet					X				
	3	un bon chose	une bonne chose	X								
	4	ne <u>c</u> issar	nécessaire		X							
	5	un bon action	une bonne action	X								
	1	il faut qu'il <u>avoir</u>	il faut qu'il <u>ait</u>	X								
2	pour qu'on <u>pouvoir</u>	pour qu'on <u>puisse</u>	X									
3	m'a posé	lui avait posé	X					X				
4	a	ait	X									
5	pouvon	puisse	X									
6	la décision opératoire	les certitudes						X				

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
13.2	7	conséquence	opposition											
	8	cause	conséquence											
	1	il faut qu'il a affaire	il faut qu'il ait affaire	X										
	2	pour qu'on pouvaient	pour qu'on puisse	X										
	3	a	ait	X										
	4	pouvaient	puisse	X										
	5	chirurgien	le cœur						X					
	6	greffe du couer	le sujet						X					
	7	domaine médical	les certitudes						X					
	8	cause	opposition					X						
	9	conséquence	opposition					X						
10	cause	conséquences					X							
11	mais	grâce à					X							
1	a	ait		X										
2	pouvent	puisse		X										
3	la greffe du cœur	les certitudes						X						
1	a	ait		X										
2	pouvoir	puisse		X										
3	conjonction de coordination	conséquence					X							
1	m'a posé	lui avait posé			X									
2	a	ait		X										
3	pourrant	puisse		X										
4	cœur	le sujet						X						
5	conjonction de coordination	conséquence					X							
6	comme	grâce à					X							
1	a	ait		X										
2	pouvais	puisse		X										
3	conjonction de coordination	conséquence					X							
1	a	ait		X										
2	peuvent	puisse		X										
3	le cœur	le sujet						X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
13.8	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	avait	ait	X									
	3	pouvons	puisse	X									
	4	conjonction de coordination	conséquence				X						
	5	ce greffe	cette greffe	X									
13.9	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	a	ait	X									
	3	pouvons	puisse	X									
	4	conjonction de coordination	conséquence				X						
14.1	1	que cette greffe s'a posé	que cette greffe avait posé			X							
	2	était déclaré le grand chirurgien	avait déclaré le grand chirurgien	X									
	3	pouvons	puisse	X									
	4	le cœur	le sujet					X					
	5	le domaine médical	les certitudes					X					
	6	invention	invention	X									
	7	il faut de <u>percu</u> ader	il faut <u>persu</u> ader		X								
	8	des gens qui peur et s'evader de la réalité du mort	des gens qui ont peur et fuient la réalité...			X							
	9	<u>bou</u> coup	beaucoup		X								
	10	de <u>son</u> <u>fil</u> s ou <u>son</u> fille	de <u>leur</u> fils ou <u>leur</u> fille					X					
	11	participer et jeux un vrai rôle	participer et jouer un vrai rôle			X							
14.2	1	le cœur	le sujet					X					
	2	le domaine médical	les certitudes			X		X					
	3	<u>ce pas</u> garanti	<u>ce n'est pas</u> garanti		X								
	4	des personnes qui fait	qui font	X									
	5	<u>mes</u> après l'opération	<u>mais</u> après l'opération		X								
	6	il provoque son vie a la mort	cela peut entrainer la mort			X							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts			Indice spatio-temporels
14.3	1	la greffe s'ailleurs posé	la greffe avait posé			X						
	2	le cœur	le sujet					X				
	3	à cause de	grâce à					X				
	4	les chirurgiens à étudié	les chirurgiens <u>ont</u> étudié	X								
	5	cette médical idée	cette idée médicale			X						
14.4	6	peut aussi maitre	peut aussi mettre (donner)		X							
	1	eut	ait	X								
	2	peut	puisse	X					X			
	3	cœur	sujet						X			
14.5	4	cœur	certitudes						X			
	5	elle rendre	elle rend	X								
	1	s'a été d'ailleurs posé	avait d'ailleurs posé			X						
	2	eut	ait	X								
	3	peut	puisse	X								
14.6	4	cœur	sujet						X			
	5	décision opératoire	les certitudes						X			
	6	parce que	grâce à					X				
	1	pour qu'on pouvoir	pour qu'on puisse	X								
	2	eut	ait	X								
	3	peuve	puisse	X								
14.7	4	chance	sujet						X			
	5	elle se lesse autre personne pour vivre	elle laisse vivre une autre personne			X						
	6	vivre normale comme le cœur d'origine et la vie naturelle	on peut vivre normalement et naturellement avec le cœur d'origine			X						
14.7	1	il faut qu'il affaire	il faut avoir affaire			X						
	2	s'avait d'ailleurs posé	avait d'ailleurs posé			X						
	3	cœur	sujet						X			
	4	explication	grâce à					X				
	5	avec cette greffe	pour cette greffe								X	
	6	ses <u>sevenirs</u>	ses souvenirs		X							

Copie °	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
14.8	7	vivre normale avec tous ces problèmes morals	vivre normalement avec tous ces problèmes moraux			X							
	8	peut le cœur ne fonctionne pas	le cœur peut ne pas fonctionner			X							
	9	l'impourtance	l'importance		X								
	1	il s'en d'ailleurs posa	avait d'ailleurs posé		X								
15.1	2	pouve	puisse	X									
	3	cœur	sujet					X					
	4	domaine médical	certitudes					X					
	5	donc, alors	grâce à				X						
15.2	1	cœur	sujet					X					
	2	la décision opératoire	certitudes					X					
	3	c'est	grâce à				X						
	4	il faut toujours trouv <u>e</u>	il faut toujours trouver	X									
	5	tous leur possible	tout leur possible	X									
	1	le chirurgien a été déclaré	a déclaré	X									
	2	poussions	puisse	X									
	3	l'homme	sujet						X				
	4	cœur	certitudes						X				
	5	cause	opposition				X						
15.3	6	explication	conséquence				X						
	7	donc	grâce à				X						
	8	certain pense	certains pensent	X									
	9	eu bon santé	en bonne santé	X									
	10	qui peuve être pas vrai	qui peuvent être faux	X									
	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré								X		
	2	l'homme	le sujet						X				
	3	nous	certitudes						X				
	4	transition	opposition				X						
	5	si	grâce à				X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		
15.4	1	m'as d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X					
	2	puisent	puisse	X							
	3	cœur	le sujet	X				X			
	4	des choses qui appartient	qui appartiennent	X							
	5	cette maladie est danger	est dangereuse			X					
15.5	6	cette opération	cette opération		X						
	7	pour sauvée	pour sauver	X							
	1	pour qu'on peuve	pour qu'on puisse	X							
	2	que cette greffe <u>pose</u> des problèmes	avait posé	X							
	3	peux	puisse	X							
15.6	4	la décision opératoire	les certitudes					X			
	5	c'est	grâce à				X				
	6	<u>touts</u> ses états	to <u>u</u> s ses états	X							
	7	à <u>mintenir</u>	à <u>maintenir</u>			X					
	8	les <u>dans</u> le cœur...	les gens dont le cœur...		X						
15.7	9	je suis avec la greffe	je suis pour la greffe		X						
	1	la greffe pose des problèmes	la greffe avait posé des problèmes	X							
	2	cœur	sujet					X			
	3	décision opératoire	certitudes					X			
	4	c'est	grâce à				X				
15.7	5	il fallait <u>trouve</u> z	il fallait <u>trou</u> ver	X							
	6	la première opération	la première opération			X					
	7	été en 1967	remonte à 1967		X						
	1	le tot de morts	le taux de morts		X						
	2	pour ce qu'on peut faire	pour qu'on puisse faire	X							
15.7	3	aient	ait	X							
	4	peut	puisse	X							
	5	c'est	grâce à				X				
	6	les gens <u>dans</u> les organes	les gens <u>don</u> t les organes		X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
16.1	6	prenant en évidence ses avantages	en mettant en évidence ses avantages			X								
	1	s'avait d'ailleurs posé	avait d'ailleurs posé	X										
	2	a	ait	X										
	3	a peut	puisse	X										
	4	cœur	sujet						X					
	5	la décision opératoire	certitudes						X					
	6	tel que	grâce à					X						
16.2	7	tel que un personne son cœur arrête	jusqu'à l'arrêt du cœur d'une personne			X								
	1	il faut qu'il a affaire	qu'il ait affaire	X										
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	3	la necessitation	la nécessité	X										
	4	a	ait	X										
	5	peut	puisse	X										
	6	cœur	sujet						X					
	7	décision opératoire	les certitudes						X					
	8	c'est-à-dire	grâce à					X						
	9	elle très dangeureuse	elle est très...			X								
	10	qu'a prés	qu'après		X									
	11	endicapé	handicapé		X									
	12	toute long	tout au long		X									
13	consontration	concentration		X										
16.3	1	peut	puisse	X										
	2	chance	sujet						X					
	3	domaine médical	certitude						X					
	4	condition	opposition					X						
	5	raisonnelent	conséquence					X						
	6	par exemple	grâce à					X						
	7	ses l'essentiel	c'est l'essentiel		X									
	8	qu'il n'est pas d'origine	qui n'est pas			X								
	9	qu'il sait et qu'il prend	qu'il fasse et qu'il prenne	X										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
16.4	10	en a dit	on a dit		X									
	1	il faut qu'il affaire	il faut qu'il ait affaire			X								
	2	s'a <u>poussait</u>	avait <u>posé</u>		X									
	3	a	ait	X										
	4	peut	puisse	X										
	5	cœur	sujet					X						
	6	décision opératoire	certitudes					X						
	7	on citons	grâce à				X							
	8	becoup de gens morts	beaucoup de gens meurent			X								
	9	qui né malade	qui naissent malades			X								
10	ces enfants peut vie	ces enfants peuvent vivre			X									
16.5		avait posé	sujet			X								
	1	s'ait d'ailleurs posait	sujet			X								
	2	cœur	certitudes					X						
	3	domaine médical	grâce à				X							
	4	c'est	ne laisse pas les gens				X							
	5	ne laisse pas les gens perdent sa vie	perdre leur vie savent...			X								
6	si les médecins sachent...	il faut qu'il ait affaire	X											
16.6	1	il faut qu'il avoir affaire	avait posé	X										
	2	s'a d'ailleurs posait	ait			X								
	3	aurait	cœur	X										
	4	impersonnelle	sujet						X					
	5	cœur	certitudes						X					
	6	domaine médical	opposition						X					
	7	cause	grâce à				X							
	8	c'est-à-dire	pour rester en vie				X							
	9	pour bien vivant	un moyen d'aider les			X								
	10	un moyen de l'aide les maladies	malades			X								
	11	car les gens en peut vivre de longtemps	car les gens peuvent vivre plus longtemps			X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
16.7	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	chance	sujet						X				
	3	domaine médical	certitudes						X				
	4	raisonnement	conséquences					X					
	5	tel que	grâce à					X					
	6	c'est pose d'un bon question	pose un bon nombre de questions			X							
17.1	1	cette greffe se poserait	avait posé	X									
	2	peuve	puisse	X									
	3	le malade	le sujet						X				
	4	donc	grâce à					X					
	5	à les malades	aux malades	X									
	6	avec une bonne santé	en bonne santé			X							
17.2	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait posé			X							
	2	m'a d'ailleurs posent	lui avait posé			X							
	3	malade	sujet						X				
	4	domaine médical	certitudes						X				
	5	donc	grâce à					X					
17.3	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	fut	ait	X									
	4	pouvait	puisse	X									
	5	greffe du cœur	sujet						X				
	6	le domaine médical	certitudes						X				
	7	application	grâce à					X					
	8	il faut qu'il avoir affaire	qu'il ait affaire	X									
17.4	9	pour qu'on pouvoir	pour qu'on puisse	X									
	1	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	fut	ait	X									
	3	pouvoir	puisse	X									
	4	pronom indéfini	cœur						X				
	5	l'homme	sujet					X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts			Indice spatio-temporels
17.5	6	la décision opératoire	certitudes									
	7	résultat	conséquence									
	8	c'est à dire	grâce à									
	9	nous peut donner la vie	nous pouvons donner la vie				X					
	10	mieux que nous laissais les des personn mort	mieux que de laisser mourir des personnes				X					
	11	que donné on donné pas	de donner ou ne pas donner				X					
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	3	peut	puisse	X								
	4	la greffe	sujet							X		
	5	médical	certitudes							X		
17.6	6	explique	grâce à									
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	3	imparfait	ait	X								
	4	présent	puisse	X								
	5	chance	sujet							X		
	6	décision	certitudes							X		
17.7	7	justifie	conséquence									
	8	cependant	grâce à									
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X					
	3	peut	puisse	X								
	4	la greffe	sujet							X		
	5	médical	certitudes							X		
6	explication	grâce à							X			
7	chirurgien	chirurgien		X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
18.1	1	pour qu'on pouvoir	pour qu'on puisse	X										
	2	la greffe lui avait posé	la greffe lui avait posé			X								
	3	avait	ait											
	4	peuve	puisse	X										
	5	l'homme	le sujet						X					
	6	nous	les certitudes						X					
	7	conséquence	opposition					X						
	8	la diffinition	la conséquence					X						
	9	crasse à	grâce à			X								
18.2	1	il faut qu'il <u>avait</u>	qu'il <u>ait</u> affaire	X										
	2	avait	ait	X										
	3	pouvait	puisse	X										
	4	domaine médical	certitudes						X					
	5	cause	opposition					X						
	6	il y des personnes	il y a des personnes qui			X								
18.3	1	besoin de ces cœurs	ont besoin de ces cœurs											
	1	la cause	la conséquence					X						
18.4	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	fonctionnement	sujet						X					
	3	domaine médical	certitudes						X					
18.5	4	mais	grâce à					X						
	1	a	ait	X										
	2	se pouvé	puisse	X										
	3	fonctionnement	sujet						X					
	4	domaine médical	certitudes						X					
	5	mais	grâce à					X						
	6	je pour la greffe	je <u>suis</u> pour la greffe			X								
7	les hommes qui fait	les hommes qui font	X											
		ce greffe	greffe											

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
18.6	1	la greffe du cœur posé	la greffe du cœur avait posé	X									
	2	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré								X		
	3	opération décidé la nécessité donc certitudes	la nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X							
	4	a	ait	X									
	5	fonctionnement	le sujet						X				
	6	le domaine médical	certitudes						X				
	7	mais	grâce à					X					
	8	je pour la greffe	je suis pour la greffe			X							
	9	pour les malades a mourir se bénéficie grace chez eux	?				X						
18.7	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	a	ait	X									
	3	pouvait	puisse	X									
	4	domaine médical	certitudes						X				
	5	à cause de	grâce à					X					
	6	je suis pour la greffe du cœur	je <u>suis</u> pour la...			X							
	7	il doit être vivant <u>et bon état</u>	et <u>en</u> bon état			X							
18.8	0												
	19.1	1	le cœur	le sujet						X			
		2	la décision opératoire	les certitudes						X			
		3	<u>dont lesquelles</u> ont bouleversé la vie	<u>qui</u> ont...			X						
		4	qui <u>peut</u> sauvé	qui <u>peuvent</u> sauver	X								
5		<u>parmi eux</u> on trouve	<u>parmi lesquelles</u> on trouve			X							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
19.2	6	boucoup	beaucoup			X							
	7	doner l'espoir que gens qui ont baissé les mains de leur maladie	donner l'espoir aux gens désespérés par leur maladie					X					
	8	<u>on</u> avait	<u>en</u> avait			X							
	1	cœur	sujet								X		
	2	décision opératoire	certitudes								X		
	3	maladies <u>croniques</u>	<u>chroniques</u>									X	
	1	déteré	détérioré		X								
	2	m'avait posé	lui avait posé				X						
	3	aie	ait		X								
	4	cœur	sujet								X		
5	décision opératoire	certitudes								X			
6	donc	grâce à						X					
7	<u>sur</u> tous les domaines	<u>dans</u> tous les domaines				X							
8	opiration	opération			X								
9	ça veut dire <u>posé</u> des problèmes	ça veut dire <u>poser</u> des problèmes		X									
10	n'accepte pas cette l'organe	n'accepte pas cet organe		X									
19.4	1	la décision opératoire	les certitudes								X		
	2	<u>au</u> domaine	<u>dans</u> le domaine					X					
	3	si son cas <u>va aggraver</u>	si son cas <u>s'aggrave</u>					X					
19.5	1	avait lui posé	lui avait posé					X					
	2	a	ait		X								
19.6	3	nous <u>a porté</u> de bonnes choses	nous <u>a apporté</u> de...					X					
	4	celui qui peut sauver la vie <u>au</u> quelqu'un	à quelqu'un					X					
	5	des malades qui <u>sont</u> besoin	qui ont besoin					X					
6	en concluse par admettre	en conclusion, nous admettons					X						
19.6	0												

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
20.1	1	cette greffe du cœur l'a d'ailleurs avait posé	lui avait posé			X							
	2	pourrait	puisse	X									
	3	cœur	le sujet					X					
	4	décision opératoire	certitudes					X					
	5	le temps	l'opposition				X						
	6	il responsable	il est responsable			X							
	7	je suis avec la greffe	je suis pour la greffe							X			
	8	un homme est passe volantaire à son cœur après sa mort	?				X						
	9	nous l'aidrons	l'aiderons		X								
	10	l'aide à les autres	d'aider les autres			X							
20.2	1	avait	ait	X									
	2	pouvé	puisse	X									
	3	un homme	le cœur					X					
	4	homme	sujet					X					
	5	décision opératoire	certitudes					X					
20.3	1	il faut qu'il <u>avoir</u> affaire	il faut qu'il <u>ait</u> affaire	X									
	2	a	ait	X									
	3	pourrait	puisse	X									
	4	chance	sujet					X					
	5	servir de greffou	certitudes					X					
	6	plusieurs personnes seront vivant	seront vivants	X									
20.4	1	s'a posé	avait posé			X							
	2	deux certitudes <u>être</u> <u>neccessaire</u>	<u>soit</u> <u>nécessaire</u>		X								
	3	ayons	ait	X									
	4	pourrons	puisse	X									
	5	le malade	le sujet					X					
	6	la greffe du cœur	les certitudes					X					
	7	cause	opposition				X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
20.5	8	en télévision	à la télévision			X							
	9	déformais	déformée	X									
	10	dans accident d'embouteillage	dans un accident lors d'un embouteillage				X						
	11	il m'a dirigée	il m'a permis					X					
	12	très honneur	très honorable					X					
	13	en conclure	en conclusion					X					
	1	aura	ait	X									
	2	pouve	puisse	X									
	3	cœur	sujet						X				
	4	décision opératoire	certitudes						X				
	5	cause	opposition					X					
	6	c'est à dire	grâce à					X					
	7	a besoin de donne mieux d'importance	elle doit être plus importante				X						
8	je suis avec la greffe	je suis pour la greffe									X		
9	le domaine chirurgien	le domaine chirurgical	X										
10	il faut de essier	il faut essayer					X						
11	et pour vivre à la dernière minute	et pour vivre jusqu'à la dernière minute					X						
12	son problèmes	sans problèmes		X									
20.6	1	t'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé					X					
	2	greffou	sujet						X				
	3	la décision opératoire	les certitudes						X				
21.1	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet						X				
	3	médical	certitudes						X				
	4	le temps	l'opposition					X					
	5	mais	grâce à					X					

Copie	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts				
21.1	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet					X					
	3	médical	certitudes					X					
	4	le temps	l'opposition					X					
	5	mais	grâce à					X					
21.2	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet					X					
	3	médical	certitude					X					
	4	le temps	l'opposition					X					
	5	mais	grâce à					X					
21.3	1	m'a d'ailleurs des problèmes	lui avait d'ailleurs posé des problèmes			X							
	2	lui d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
21.4	3	peuve	puisse	X									
	4	cœur	sujet					X					
	5	médical	certitudes					X					
	6	le temps	l'opposition					X					
	7	mais	grâce à					X					
	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet					X					
21.5	3	médical	certitudes					X					
	4	le temps	l'opposition					X					
	5	mais	grâce à					X					
	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet					X					
21.6	3	médicale	certitudes					X					
	4	le temps	l'opposition					X					
	5	mais	grâce à					X					
	1	peuve	puisse	X									
	2	cœur	sujet					X					

°U jidoo	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts			Indice spatio-temporels
21.7	1	peuve	puisse	X								
	2	cœur	sujet					X				
	3	médicale	certitudes					X				
	4	le temps	opposition									
	5	mais	grâce à					X				
21.8	1	peuve	puisse	X								
	2	cœur	sujet					X				
	3	médical	certitudes					X				
	4	le temps	opposition					X				
	5	mais	grâce à									
21.9	1	peuve	puisse	X								
	2	cœur	sujet					X				
	3	médical	certitudes					X				
	4	le temps	opposition					X				
	5	mais	grâce à					X				
22.1	1	elle <u>ave</u> d'ailleurs posé	elle <u>avait</u> d'ailleurs posé	X								
	2	avé	ait	X								
2 2.2	3	pue	puisse	X								
	4	décision opératoire	certitudes					X				
	1	a	ait	X								
		peut	puisse	X								
22.3		cœur	sujet					X				
		domaine médical	certitudes					X				
		d'abord	grâce à					X				
	1	à déclarer la greffe	a déclaré que la greffe			X						
	2	avez	ait	X								
22.4	3	pouvez	puisse	X								
	4	un chirurgien	le cœur					X				
	5	cœur destiné	sujet					X				
	1	le necessitement	la nécessité	X								
	2	avait	ait	X								
22.4	3	peut	puisse	X								
	4	greffou	cœur					X				
	5	la cause	grâce à					X				

Copie N°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
22.5	6	à qu'elle qu'un	à quelqu'un		X									
	1	a	ait	X										
	2	peux	puisse	X										
	3	cause	opposition				X							
	22.6	1	aurait-il d'ailleurs posé	aurait-il d'ailleurs posé	X									
		2	pouvoir	puisse	X									
3		cœur	sujet					X						
4		domaine médical	certitudes					X						
5		le temps	opposition				X							
6		enfin	grâce à				X							
23.1	0													
	0													
23.2	1	l'avancement médical	le progrès médical			X								
	2	ce qui ce <u>sauvais</u>	ce qui a <u>sauvé</u>	X										
23.3	1	pourrait	puisse	X										
	2	cœur	sujet					X						
23.4	3	à cause de	grâce à				X							
	4	je suis <u>avec</u> la greffe	je suis <u>pour</u> la greffe								X			
23.5	5	faire des choses ont été interdites	faire des choses interdites			X								
	6	qui se dépend un effort	qui demandent un effort			X								
23.5	7	herrigation	irrigation		X									
	8	pourquoi pas on l'utilise	pourquoi ne pas l'utiliser			X								
23.5	9	des matériels médicales	des matériels médicaux								X			
	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	aura	ait	X										
	3	poura	puisse	X										
	4	la décision opératoire	certitudes					X						

Copie	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
24.1	5	je suis <u>avec</u> la greffe	je suis <u>pour</u> la greffe									
	6	un cœur <u>coulé</u>	un cœur très malade			X						
	1	peut	puisse	X								
	2	vitalité	sujet					X				
	3	c'est	grâce à					X				
24.2	4	pourquoi pas ou les utiliser	pourquoi ne pas les utiliser			X						
	5	qui <u>les</u> a besoin	qui <u>en</u> a besoin						X			
	1	a	ait	X								
	2	peut	puisse	X								
	3	chirurgien	cœur						X			
24.3	4	cœur	sujet						X			
	5	domaine médical	certitudes						X			
	6	une notre vie	une autre vie		X							
	1	a	ait	X								
	2	peut	puisse	X								
24.4	3	chirurgien	cœur						X			
	4	cœur	sujet						X			
	5	domaine médical	certitudes						X			
	1	il faut qu'il ai	qu'il ait	X								
	2	cœur	sujet						X			
24.5	3	cœur	certitudes						X			
	4	donc	grâce à					X				
	5	noble	noble									
	6	bone etat	bon état		X							
	7	à une part	d'une part						X			
	8	des deleur	des douleurs									
	9	les infection	les infections	X								
	1	peut	puisse	X								
24.6	2	vitalité	sujet	X						X		
	3	c'est	grâce à						X			
	1	pisse	puisse	X								
	2	cœur	sujet						X			
	3	ou	grâce à						X			

Copie N°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
24.7	1	peut	puisse	X										
	2	chirurgien	cœur					X						
	3	domaine médical	certitudes					X						
24.8	4	c'est	grâce à					X						
	1	c'est	grâce à					X						
	2	intervention médical	médicale	X										
25.1	3	elle permet les malades	elle permet <u>aux</u> malades			X								
	4	maladies cordiaux	cardiaques	X										
	1	cette greffe s'était d'ailleurs	que cette greffe lui avait posé			X								
25.2	2	l'homme	cœur						X					
	3	cœur	sujet						X					
	4	la décision opératoire	les certitudes						X					
25.3	5	c'est-à-dire	grâce à					X						
	1	s'était d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	l'homme	cœur						X					
25.4	3	cœur	sujet						X					
	4	c'est-à-dire	grâce à					X						
	5	je pour la greffe	je <u>suis</u> pour la greffe			X								
25.5	1	m'a posé	lui avait posé			X								
	2	la nécessité opératoire	la nécessité de 2			X								
	3	décision deux certitudes	certitudes pour une décision opératoire						X					
25.5	1	l'opp	l'opposition					X						
	2	que cette greffe s'était d'ailleurs posé	que cette greffe lui avait posé			X								
	3	l'homme	cœur						X					
25.5	1	cœur	sujet						X					
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	3	aieu	ait	X										
	4	le cœur	le sujet						X					
	5	les gens	les certitudes						X					
	6	parce que	grâce à					X						
		je suis contre la <u>greve</u>	la greffe			X								

Copie	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
25.6	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	puis	ait	X									
	4	le cœur	puisse					X					
25.7	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	aie	ait	X									
25.8	4	puis	puisse	X									
	1	deux certitude	deux certitudes	X									
25.9	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	fonctionnent	fonctionnement	X									
	1	cœur	sujet					X					
26.1	2	la décision	les certitudes					X					
	3	la surveillance	la surveillance médicale	X									
	1	médical											
26.2	1	la difficulté de la greffe	la difficulté de la greffe			X							
	2	ce qu'il pose	est qu'elle pose										
	3	greffou	le sujet					X					
	4	la décision opératoire	les certitudes					X					
	5	le temps	l'opposition					X					
	6	résultats...	grâce à					X					
	7	de nos jour	de nos jours	X									
	8	le cansere	le cancer										
	9	les patique	l'hépatite		X								
	10	c'est pour sa	c'est pour cela		X								
	11	besoin	besoin										
26.3	1	sover	sauver	X									
	1	greffou	le sujet					X					
	2	c'est	grâce à			X			X				
	1	s'a été posé	lui avait posé						X				
	2	greffou	le sujet						X				
	3	le domaine médical	les certitudes						X				
	4	et	grâce à					X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
26.5	1	le greffou	le sujet											
	2	le sujet opératoire	les certitudes											
	3	le temps	l'opposition											
26.6	4	car	grâce à											
	1	la greffe est passé	avait posé	X										
	2	à lui d'ailleurs passé	lui avait d'ailleurs posé		X									
26.7	3	cœur	sujet											
	4	décision opératoire	les certitudes											
	5	et	grâce à											
26.8	1	m'avait posé	lui avait posé		X									
	2	greffou	sujet											
	3	décision opératoire	certitudes											
26.9	4	le temps	l'opposition											
	5	car	grâce à											
	1	la greffe lui posé	lui avait posé		X									
27.1	2	cœur	sujet											
	3	c'est	grâce à											
	1	a lui posé	lui avait posé		X									
27.2	2	cœur	sujet											
	3	la décision opératoire	les certitudes											
	4	c'est	grâce à											
27.3	1	cœur	sujet											
	2	les problèmes posé qui	les problèmes posés	X										
	3	se prétexte de ça	qui donne cela comme prétexte		X									
27.1	4	on peut considéré	considérer	X										
	1	le cœur	le sujet											
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
27.3	2	partout	ait	X										
	3	donc	puisse	X										
	4	l'homme	le cœur											
	5	le domaine médical	certitudes											

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
27.4	1	la décision opératoire	les certitudes											
27.5	1	la décision	les certitudes											
27.6	0													
27.7	1	t'as d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	a	ait	X										
	3	peut	puisse	X										
	4	chirurgien	cœur						X					
	5	greffou	sujet						X					
	6	la décision opératoire	certitudes						X					
	7	la cause	l'opposition					X						
	8	alors que	grâce à											
27.8	0													
27.9	1	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X							
27.10	1	la diffuculté	la difficulté			X								
28.1	1	t'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X							
	2	cœurs	sujet							X				
	3	domaine médical	certitudes					X		X				
	4	malgré	grâce à					X						
28.2	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X							
	2	du décision	de la décision	X										
	3	d'être	le sujet							X				
	4	out le mal dans le coeur	dont le cœur est malade				X							
	5	et les rendre comme des frères	et les <u>rend</u>	X										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
28.3	1	leur eussent d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	avait	ait	X										
	3	peut	puisse	X										
	4	greffou	cœur						X					
	5	greffou	sujet						X					
	6	le temps	l'opposition											
	7	la cause	l'opposition					X						
	8	c'est	grâce à					X						
	9	des gens qui pense	qui pensent	X				X						
	10	moivaise idée	mauvaise idée		X									
	11	la greffe... parce qu'il pose	parce qu'elle pose						X					
	12	problèmes moral et phesique	problèmes moraux et physiques			X					X			
	13	malgré que cette opération	bien que cette opération					X						
	14	malgré il est mort	bien qu'il soit mort					X						
	15	il reste toujours à l'existence	il reste toujours en vie				X							
28.4	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	les deux certitudemend de la décision opératoire nécessite	la nécessité de deux certitudes dans la décision...			X			X					
	3	fonctionnement	cœur						X					
	4	cœur	sujet						X					
	5	domaine médical	certitudes					X						
28.5	6	mais	grâce à					X						
	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	la décision opératoire	les certitudes											
	3	à cause de	grâce à						X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
29.1	1	la décision opératoire	les certitudes											
	2	dont	grâce à											
	3	pour des problèmes	dans les problèmes											
	4	l'hypertension	hypertension											
	5	a condition que <u>cela</u> <u>tout fait</u> sur...	à condition <u>que tout cela</u> <u>soit fait</u> sur											
	6	très <u>important</u>	très important											
29.2	1	lui a déjà posé	lui avait d'ailleurs posé											
	2	avait	ait											
	3	puissent	puisse											
	4	cœur	sujet											
	5	décision opératoire	certitudes											
	6	c'est	grâce à											
	7	les <u>scientifiques</u>	les <u>scientifiques</u>											
29.3	8	une <u>partie qui vivent</u>	une <u>partie qui vit</u>											
	1	n'avait déjà posé	lui avait posé											
	2	puissent	puisse											
	3	cœur	sujet											
	4	décision opératoire	les certitudes											
	5	c'est	grâce à											
	6	sa <u>veux dire</u>	<u>cela veut dire</u>											
	7	qui <u>veux</u>	qui <u>veut</u>											
	8	<u>se qui vie se passé</u>	<u>ce qui va se passer</u>											
	9	des <u>moment</u>	des <u>moments</u>											
10	doit mourir d'une ou un autre	?												
30.1	1	lui d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé											
	2	d'abore	d'abord											
	3	le plutôt	les plus tôt											
	4	à <u>besoin</u>	<u>a</u> <u>besoin</u>											
	5	pour <u>quoi pas</u>	<u>pourquoi pas</u>											
	6	à <u>une relation</u>	<u>a</u> <u>une relation</u>											
30.2	7	c'est <u>faut</u>	c'est <u>faux</u>											
	1	greffou	cœur											
	2	c'est	grâce à											

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
30.3	3	dé <u>vaine</u>	div <u>ine</u>		X								
	1	des greffes <u>tel que</u>	telles que	X									
	2	elle a survivé	elle a fait survivre				X						
	3	pour une belle avenir	pour un avenir radieux					X					
	4	peut faire mal <u>a</u> sa santé	à sa santé			X							
30.4	5	même dans notre religion n'est pas bon	n'est pas conseillé par notre religion				X						
	1	il faut qu'il <u>avoir</u>	qu'il <u>ait</u>	X									
	2	t'as d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	3	avoir	ait	X									
	4	greffou	cœur						X				
	5	cœur	sujet						X				
	6	le temps	l'opposition					X					
	7	c'est	grâce à					X					
	8	maitre le monde une petite village	permet de transformer le monde en un petit village				X						
	9	pour sa	pour cela			X							
	10	je peut étudie la greffe	je veux étudier la greffe				X						
	11	la greffe <u>à</u>	la greffe <u>a</u>			X							
	12	des avantages	inconvénients	X									
	13	il faut qu'il avoir	il faut qu'il ait	X									
14	à un malade <u>dans</u> le cœur	un malade <u>dont</u> le cœur est malade			X								
30.5	1	greffou	cœur							X			
	2	décision opératoire	certitudes							X			
	3	<u>son</u> vie	<u>sa</u> vie							X			
	4	son cœur il faut être solide	son cœur doit être solide				X			X			
	5	cette greffe est bon l'être humain	cette greffe est bénéfique à l'être humain				X						
	6	<u>cette</u> fait	<u>ce</u> fait						X				
	7	ce fait <u>à</u> changé	<u>a</u> changé		X								
	8	il survive les gens	il fait survivre les gens			X							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts				
30.6	9	qui ont des problèmes dans ces cœurs	qui ont des problèmes cardiaques			X							
	10	un gen	une personne							X			
	11	<u>sa la</u> donne plus d'espoir	<u>cela lui</u> donne plus d'espoir						X				
	12	<u>son</u> vie	<u>sa</u> vie						X				
	13	<u>malgré</u> la science à	<u>bien</u> que la science				X						
	14	elle <u>l'</u> a donné	elle <u>lui</u> donne	X					X				
	1	greffou	le cœur										
	2	à cause de	grâce à							X			
	3	menacent	menaçant	X					X				
	4	religieusement	du point de vue religieux			X							
	5	<u>en</u> peut	<u>on</u> peut		X								
	6	divaine	divine		X								
	7	éceque	est-ce que		X								
	30.7	1	lui a été posé	lui avait posé			X						
2		greffou	sujet						X				
3		des personnes qui voulez	qui veul <u>ent</u>	X									
4		avec la joliesse et la plaisant	?				X						
31.1	5	il more	il meurt	X									
	6	vivre <u>son</u> cœur	vivre <u>sans</u> cœur		X								
	7	la greffe nécessite	la greffe est nécessaire			X							
	1	l'homme	le sujet						X				
	2	<u>sa</u> permer	cela permet		X								
	3	les domaines n' <u>y</u> avait pas besoin	n' <u>en</u> auront pas besoin						X				
	3	avait	ait	X									
31.2	2	pouvait	puisse	X									
	3	cause	opposition				X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
31.3	1	aie	ait	X									
	2	greffou	le sujet										
	3	domaine médical	certitudes										
	4	le <u>tôt</u>	le <u>taux</u>		X								
	5	la greffe <u>et</u> essentielle	<u>est</u> essentielle		X								
	6	se sont développé	développ <u>ées</u>	X									
	7	et dans plusieurs années	durant plusieurs années							X			
31.4	8	des <u>tret</u> ments	des <u>traite</u> ments			X							
	1	cette greffe lui posait	lui avait posé	X									
	2	le cœur	le sujet								X		
	3	est elle suffit un grand chirurgien	?				X						
	4	elle permettra les	elle permettra aux gens				X						
	5	le pourcentage de <u>la chute</u>	la <u>rechute</u>	X									
	6	aussi <u>serra</u> note pays plein de chirurgiens	aussi, notre pays aura un grand nombre de chirurgiens				X						
31.5	7	des <u>chur</u> rgiens	des chirurgiens	X									
	8	le courage de cette opération multiple	<u>est</u> multiple				X						
	9	une foie	une fois			X							
	1	lui posait des problèmes	lui avait posé des problèmes	X									
	2	le cœur	le sujet								X		
	3	la décision opératoire	les certitudes								X		
	4	à cause de	grâce à					X					
5	le pourcentage de réussite est baissé	le pourcentage de réussite a baissé	X										
6	l'opération bien effectu <u>é</u>	bien effectu <u>ée</u>	X										
7	certaines personnes <u>fai</u> ent cette greffe	<u>font</u> cette greffe	X										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
32.1	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré										
	2	deux certitudes pas la décision opératoire nécessite	la nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X							
	3	qu'il eut	ait	X									
	4	qu'on puvé	puisse	X									
	5	la décision opération	les certitudes						X				
	6	le temps	l'opposition					X					
	7	le temps	l'opposition					X					
	8	est	grâce à					X					
	9	la maladie ladipont loperasiant et réussir ou non...	?				X						
32.2	1	il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire			X							
	2	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	les deux certitudes est nécessaire pour la décision opératoire	la nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X							
	4	il a	ait	X									
	5	peuvent	puissent	X									
	6	l'homme	le cœur						X				
	7	la greffe	le sujet						X				
	8	l'auteur + nous	les certitudes						X				
	9	conséquence	opposition						X				
	10	la cause	opposition						X				
	11	mais	grâce à						X				
	12	<u>mes</u> non !	<u>mais</u> non !		X				X				
	13	on vivent	on vit	X									
	14	notre socité à des numérique matrielles	notre société a du matériel numérique			X							
	15	des chirurgiens qui on peut les faire un grand confiance	des chirurgiens à qui on peut faire confiance			X							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
32.3	1	il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire			X								
	2	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	3	il a affaire	ait	X										
	4	peuvent	puisse	X										
	5	homme	cœur						X					
	6	greffe	sujet						X					
	7	l'auteur	certitudes						X					
	8	conséquence	opposition											
	9	cause	conséquence					X						
	10	mais	grâce à					X						
32.4	1	il faut qu'il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire	X					X					
	2	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	3	il a affaire	ait	X										
	4	peuvent	puisse	X										
	5	homme	le cœur						X					
	6	la greffe	le sujet						X					
	7	l'auteur	les certitudes						X					
	8	conséquence	opposition					X						
	9	la cause	conséquence					X						
	10	mais	grâce à					X						
	11	des grandes interventions	interventions	X										
	12	de meilleurs chirurgien	chirurgiens	X										
32.5	1	lui a d'ailleurs	lui avait d'ailleurs	X										
	2	a	ait	X										
	3	cœur	sujet						X					
	4	domaine médical	certitudes						X					
	5	donc	grâce à					X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
32.6	1	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	avait	ait	X										
	3	peuvent	puisse	X										
	4	greffou	cœur											
	5	cœur	sujet						X					
	6	chirurgien	certitudes						X					
	7	que	grâce à											
	8	est bénéfique	benéfique		X			X						
	9	il est m'ait un autre	?			X								
	10	humain qui vive mais la faute de gauge l'opération est surtout à s'on sera la devloppement	?			X								
32.7	1	il faut qu'il avoïr	il faut qu'il ait	X										
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé											
	3	le chirurgien décide opération que la nécessité donc deux certitude	la nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X		X						
	4	peuvent	puisse	X										
	5	chirurgien	cœur						X					
	6	cœur	sujet						X					
	7	domaine médical	certitudes						X					
	8	le temps	opposition											
	9	donc	grâce à					X						
	10	et dont la vitalité	?			X		X						
32.8	1	cette greffe posés des problèmes	lui avait posé des problèmes			X								
	2	avait	ait	X										
	3	peuvent	puisse	X										
	4	la vie de cœur	le sujet						X					
	5	la décision opératoire	les certitudes						X					
	6	le temps	l'opposition					X						
	7	opiratoire	opération		X									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts				
33.1	8	parce qu'il est sauvé plusieurs hommes	parce qu'elle permet de sauver...			X							
	9	la midcine	la médecine		X								
	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	le cœur	le sujet						X				
	3	la greffe	les certitudes						X				
	4	la cause	opposition					X					
	5	conséquence	opposition					X					
	6	à cause de	grâce à					X					
	7	on peu donné	on peut donner	X									
	8	ou personne qui est très malade	aux personnes qui sont malades	X									
	9	des autre	des autres	X									
10	la greffe ont donné	a donné	X										
11	au personnes	pessimiste		X									
12	pissimiste												
33.2	1	les maladie	les maladies		X								
	2	la vitalité	le sujet						X				
33.3	1	la greffe	les certitudes						X				
	2	a été posé	qui lui avait posé			X							
33.4	1	avait	ait	X									
	2	pouvait	puisse	X									
	3	la décision opératoire	certitudes						X				
	4	conséquence	opposition					X					
	5	la cause	opposition					X					
	6	opposition	conséquence					X					
	7	c'est à dire	grâce à					X					
	8	cette traitement	ce traitement										
	9	il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire	X		X							
	1	pour qu'on pouvait	pour qu'on puisse	X									
	2	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé		X								
3	cœur	le sujet						X					
4	il	certitudes						X					
5	c'est à dire	grâce à					X						
6	pour avec la greffe	pour la greffe											
7											X		

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
33.5	8	parce que donné la chance	parce qu'elle donne la chance			X								
	1	il faut qu'il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire	X										
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
33.6	3	cœur	sujet											
	4	il	certitude						X					
	5	c'est à dire	grâce à						X					
	1	a	ait	X										
	2	peut	puisse	X										
33.7	3	les churugiens	le cœur							X				
	4	domaine médical	les certitudes							X				
	5	cause	opposition					X						
33.8	1	les gens	le cœur											
	2	dans le domaine médical	les certitudes											
	3	des application	les applications	X										
	4	de certain maladie cardiaque	de certaines maladies cardiaques	X										
33.9	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	s'a eu d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	3	cœur	sujet							X				
	4	la décision opératoire	les certitudes							X				
	5	à cause de	grâce à						X					
	6	avec la greffe	pour la greffe											
	7	aide la maldie pour vive	aide le malade à vivre			X						X		
	8	pour qu'il vive et aime sa vie	pour qu'il vive et...			X								
33.9	1	s'avait posé	lui avait posé			X								
	2	vitalité	le sujet											
	3	la greffe	les certitudes							X				
	4	c'est à dire	grâce à						X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
34.1	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	la décision opératoire	la nécessité de deux			X								
	3	nécessaire donc deux	certitudes pour la			X								
	4	certitudes greffe	cœur						X					
	5	ceour	sujet						X					
34.2	1	parce que	grâce à					X						
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait posé			X								
	3	la décision opératoire	la nécessité de deux			X								
	4	nécessaire donc deux	certitudes pour la décision			X								
	5	certitudes	opératoire			X								
	6	pouv é	puisse	X					X					
	7	greffou	cœur						X					
	8	cœur	sujet						X					
34.3	1	la décision opératoire	les certitudes					X						
	2	depuis quelques jours	grâce à					X						
	3	cette opération <u>est</u>	est dangereuse			X								
	4	<u>dangé</u>				X								
	5	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	6	posait	lui avait posait			X								
	7	la décision opératoire	la nécessité de deux			X								
	8	donc deux certitudes	certitudes pour la décision			X								
34.4	1	opératoire	opératoire						X					
	2	servir de greffou	cœur						X					
	3	cœur	sujet						X					
	4	la décision opératoire	certitudes						X					
	5	comparaison	opposition						X					
	6	parce que	grâce à					X						
	7	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	8	opération nécessite de	la nécessité de deux			X								
	9	la décision deux	certitudes pour la			X								
	10	certitudes	décision...			X								
	3	a	ait	X										
	4	pouve	puisse	X										
	5	le malade	le sujet						X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
34.5	6	docteur	les certitudes									
	7	est c'est greff pose	et cette greffe pose des			X						
	1	des problèmes	problèmes									
	2	cette greffe les	cette greffe lui avait posé			X						
	2	problèmes fort graves	des problèmes graves									
	2	opératoire nécessaire	la nécessité de deux			X						
34.6	3	de la décision deux	certitudes pour la décision									
	3	certitudes										
	3	a	ait	X								
	4	pouve	puisse	X								
	5	malade	le sujet					X				
	6	docteur	les certitudes					X				
	7	je suis doute	je doute			X						
	8	loge dans sa thorax	son thorax									
34.7	1	ça avait posé	lui avait posé			X						
	2	chirurgien	cœur									
	3	greffou	sujet									
	4	conséquence	opposition					X				
34.8	5	position	opposition					X				
	1	s'a avoir d'ailleurs	lui avait d'ailleurs posé			X						
	2	posé										
	2	avait	ait	X								
	3	chirurgien	cœur									
34.8	4	coeut	sujet									
	5	sont	grâce à									
	1	a déclaré ce grand	ce grand chirurgien a									X
	2	chirurgien	déclaré									
	2	la nécessité de la	la nécessité de deux			X						
	3	décision donc deux	certitudes pour la décision									
	3	certitudes										
3	avait	ait	X									
4	pouvait	puisse	X									
5	chirurgien	cœur									X	
6	domaine médical	certitudes									X	
7	depuis quelques	grâce à									X	

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
34.9	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait posé			X								
	2	le malade	le sujet											
	35.1	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
		2	lui ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	aura	ait	X										
	4	pouvons	puisse	X										
	5	greffou	le sujet											
	6	décision opératoire	les certitudes						X					
7	c'est pourquoi	grâce à						X						
35.2	8	permettre de <u>savener</u> la vie	de <u>sauver</u> la vie				X							
	9	une bonne <u>actions</u>	une bonne <u>action</u>	X										
	1	a lui d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	aura	ait	X										
	3	pouvons	puisse	X										
	4	greffou	sujet							X				
	5	la décision opératoire	certitudes							X				
	6	c'est	grâce à					X						
35.3	7	qui son besoin de vivre	qui ait besoin de vivre			X								
	1	peux	puisse	X										
	2	cœur	sujet							X				
	3	la décision opératoire	les certitudes							X				
	4	a causé la	grâce à					X						
35.4	5	je peut compter sa	je peux considérer cela			X								
	6	des problèmes social	des problèmes sociaux								X			
	1	doit	ait	X										
	2	peut	puisse	X										
	3	cœur	sujet								X			
	4	la décision opératoire	certitudes							X				
	5	cela permette	cela permet	X							X			
6	de la technologique	de la technologie	X											
7	sur <u>sans plant</u>	sur <u>son plan</u>		X										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
35.5	1	cœur	sujet											
	2	décision opératoire	certitudes											
	3	c'est	grâce à											
	4	elle va <u>donné</u>	elle va <u>donner</u>	X				X						
	5	une personne <u>qu'elle</u>	une personne <u>qui a</u> besoin			X								
	6	<u>a</u> besoin de ce cœur	de ce cœur											
	7	parce qu'on être	parce que, quand on est				X							
	8	donneur	donner											
35.6	1	va me <u>donné</u>	va me <u>donner</u>	X										
	2	<u>de le</u> cas	<u>dans</u> le cas		X									
35.7	1	cœur	sujet											
	2	décision opératoire	certitudes											
35.8	3	c'est	grâce à					X						
	4	que j' <u>offrire</u>	j' <u>offrirai</u>	X										
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	les deux certitudes	la nécessité de deux			X								
	3	pour le difficile d'en	certitudes pour la...											
	4	avoir												
	5	era	ait	X										
	6	peut	puisse	X										
	7	malade	sujet											
	8	médical	certitudes											
35.8	9	la quese	opposition											
	10	consense	opposition											
	1	comme	grâce à											
	2	graves <u>sure</u> <u>mourt</u>	<u>sur la</u> <u>mort</u>			X								
	3	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	4	a	ait	X										
	5	peut	puisse	X										
	6	aucune chance	certitudes											
35.8	7	course	opposition											
	8	le but	opposition											
	9	retabli	conséquence											
	10	expliquer	grâce à											

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
35.9	9	la greffe du cœur un chirurgien se résolve	?				X						
	10	il faut qu'il <u>avoir</u> afficher	il faut qu'il <u>ait</u> affiché	X									
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	les deux certitudes pour la décision opératoire nécessite	la nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X							
	4	a	ait	X									
	5	peut	puisse	X									
	6	la décision opératoire	certitudes						X				
	7	cause	opposition					X					
	8	le but	opposition					X					
35.10	9	c'est pas une <u>mouvese</u> <u>chause</u>	c'est pas une <u>mauvaise</u> <u>chose</u>		X								
	10	d' <u>about</u>	d' <u>abord</u>		X								
	11	<u>pouse</u> des problèmes	<u>pose</u> des problèmes		X								
	12	c'est un chause mal	c'est une mauvaise chose			X							
	1	a déclaré ce grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré								X		
	2	a	ait	X									
	3	pouvoir	puisse	X									
	4	chirurgien	sujet										
	5	domaine médical	certitudes						X				
	6	conséquence	opposition						X				
7	cause	opposition						X					
8	les guillemets	grâce à						X					
9	personnellement contre la greffe	personnellement je <u>suis</u> contre la greffe			X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
36.1	1	il faut qu'il <u>avoir</u> affaire	qu'il <u>ait</u> affaire	X										
	2	a	ait	X										
	3	rétabli	sujet											
	4	domaine médical	certitudes					X						
	5	des problè <u>m</u> e	des problè <u>m</u> es	X					X					
36.2	1	poura	puisse	X										
	2	opposition	conséquence											
	3	alors	grâce à					X						
	4	des petits enfants	de petits enfants <u>qui ont</u>					X						
	5	<u>qu'on</u> des problè <u>m</u> es	des problè <u>m</u> es			X								
36.3	1	il faut les aider par les gens âgés	les gens âgés doivent les aider			X								
	2	a	ait	X										
	3	peut	puisse	X										
	4	vitalité	sujet						X					
	5	parce que	grâce à					X						
	6	des gens qui ne peu pas vivre	qui ne peuvent pas vivre				X							
	7	ils <u>sont</u> besoin	ils <u>ont</u> besoin	X										
	8	pour <u>proteger</u> cette gens	pour <u>protéger</u> ces gens		X									
36.4	1	et pour travailler quelque travailles dans la vie	?				X							
	2	aurait	ait	X										
	3	peut	puisse	X										
	4	greffou	cœur						X					
	5	cœur	sujet						X					
	6	décision	certitudes					X						
	7	puisque	grâce à											
	8	comme un person greffe son cœur qui d'une cas très grave	quand une personne greffe son cœur qui est dans un état très grave			X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
36.5	9	pour continue et vivait	pour continuer de vivre			X							
	1	a	ait	X									
	2	peut	puisse	X									
	3	vitalité	sujet					X					
	4	domaine médical	certitudes					X					
	5	parce que	grâce à										
	6	<u>l'histoire</u>	<u>l'espoir</u>					X					
	7	éviter les deleurs	<u>les douleurs</u>		X								
	8	pour ne plus pas	pour qu'ils ne pleurent		X								
	9	je dit	je dis	X									
36.6	10	je more	je meurs	X									
	1	necetion	nécessite	X									
	2	a	ait	X									
	3	peut	puisse	X									
	4	vitalité	sujet					X					
	5	domaine médical	certitudes					X					
	6	parce que	grâce à										
	7	<u>l'histoire</u>	<u>l'espoir</u>		X			X					
36.7	8	ça elle faire la solidarité	cela permet d'établir une solidarité			X							
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	m'ait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	a	ait	X									
	4	peut	puisse	X					X				
36.8	5	aucune chance	sujet					X					
	6	le domaine médical	certitudes					X					
	7	parce que	grâce à					X					
	1	poura	puisse	X					X				
	2	décision opératoire	certitudes					X					
	3	bien que	grâce à					X					
	4	<u>sover</u>	<u>sauver</u>		X								
	5	<u>chaquen</u>	<u>chacun</u>		X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués					Indice spatio-temporels
36.9	1	aurait	ait	X										
	2	peut	puisse	X										
	3	greffou	cœur						X					
	4	greffou	sujet						X					
	5	décision	certitudes						X					
	6	puisque	grâce à					X						
	7	c'est une bon idée	bonne idée	X										
	8	qui en grave cas	qui sont dans un état grave			X								
36.10	1	a d'ailleurs des problèmes	lui avait posé des problèmes			X								
	2	nécessite donc deux certitudes opératoire la décision	nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X								
	3	a	ait	X										
	4	peut	puisse	X										
	5	fonctionnement	sujet						X					
	6	difficile	certitudes						X					
	7	concession	opposition					X						
	8	car	grâce à					X						
	9	en chang le cœur nature par un cœur de greffe	on change le cœur d'origine par la greffe d'un autre cœur			X								
37.1	1	avait	ait	X										
	2	peuve	puisse	X										
	3	transition	opposition					X						
	4	conséquence	opposition					X						
37.2	1	domaine médical	certitudes							X				
	2	transition	opposition					X						
	3	conséquence	opposition					X						
37.3	1	l'homme	sujet					X						
	2	la greffe	certitudes						X					
	3	transition	opposition					X						
	4	cause	opposition					X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués			Indice spatio-temporels
37.4	1	nécessitation	nécessité	X								
	2	ayant	ait	X								
	3	peuve	puisse	X								
	4	l'homme	le sujet					X				
	5	transition	opposition					X				
	6	cause	opposition					X				
	7	par	grâce à					X				
37.5	1	necessitation	nécessité	X								
	2	a	ait	X								
	3	pouvent	puisse	X					X			
	4	cœur	sujet						X			
	5	décision opératoire	certitudes						X			
	6	simultanéité	opposition									
	7	pour	grâce à					X				
37.6	1	posé des problèmes	lui avait posé des problèmes			X						
	2	lui d'ailleurs posé	lui avait posé des problèmes			X						
	3	a	ait	X								
37.7	4	peuvent	puisse	X								
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X						
38.1	2	avait	ait	X								
	3	peut	puisse	X								
	4	le malade	le cœur						X			
	1	est un homme a un cœur	un homme qui a un cœur			X						
	2	s'avait d'ailleurs posé	qui lui avait d'ailleurs posé			X						
	3	aie	ait	X								
	4	cœur	sujet						X			
5	le domaine médical	les certitudes						X				
6	donc	grâce à					X					
7	a gagné les gens et confiance	a gagné la confiance des gens	X			X						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts				
38.2	8	il va sau <u>vez</u>	il va sau <u>ver</u>	X									
	9	qui a des gamis ont le besoin	qui a des enfants qui ont besoin			X							
	10	favoral	favor <u>able</u>										
	11	sauver une vie d' <u>un</u> <u>quelqu'un</u> personne	d'une personne quelconque			X							
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	2	s'avait posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	aie	ait	X		X							
	4	puissent	puisse	X									
38.3	5	cœur	sujet						X				
	6	chirurgien	certitudes						X				
	7	donc	grâce à				X						
	8	dotre schose pour les aider à concrétis l'en rève	?				X						
	9	pour l'humanité	pour l'humanité		X								
	1	posé des problèmes	lui avait posé des problèmes			X							
	2	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X							
	3	aie	ait	X									
38.4	4	puissent	puisse	X									
	5	cœur	sujet						X				
	6	chirurgien	certitudes						X				
	7	donc	grâce à				X						
	1	a été posé	lui avait posé			X							
	2	l'opération nécessitea décidé donc deux certitudes	nécessité de deux certitudes pour la décision opératoire			X							
	3	chirurgien	cœur						X				
	4	chirurgien	sujet						X				
5	domaine	certitudes						X					
6	le temps	l'opposition						X					
7	à cause de	grâce à				X							

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
38.5	8	une <u>oppiration</u> très <u>fictifs</u>	<u>opération</u> ?		X		X						
	9	aurait réservé	?				X						
	10	un hispoire	un espoir		X								
	11	alaise	à l'aise		X								
	12	dans la humanité	pour l'humanité				X						
	1	s'avait posé	lui avait posé				X						
	2	aie	ait		X								
	3	puissent	puisse		X				X				
	4	cœur	sujet						X				
	5	chirurgien	certitudes					X					
39.1	6	donc	grâce à				X						
	7	a mon opinion	à mon avis				X						
	8	pour sauvè	pour sauver		X								
	9	<u>est</u> aussi	<u>et</u> aussi			X							
	10	elle entre la joie et la bon santé au malade	elle rétablit le malade qui devient heureux								X		
	11	je vois une...	je vois qu'elle <u>est</u> une...				X						
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	2	est posé des problèmes	lui avait posé des problèmes				X						
	3	greffou	sujet						X				
	4	décision	certitudes						X				
39.2	1	l'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	2	aie	ait		X								
	3	peuve	puisse		X								
	4	cœur	sujet						X				
	5	temps	opposition						X				
39.3	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	2	l'a d'ailleurs	lui avait d'ailleurs posé				X						
39.4	1	si m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	2	avait	ait		X								
	3	pouvait	puisse		X								
	4	greffou	sujet						X				
	5	domaine médical	certitudes						X				

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues		
				Morphogramme	Phonogramme	Syntactique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français	Anglais/ Français
39.5	1	sont posés	lui avait posé			X							
	2	avait	ait	X									
	3	la vitalité	le sujet										
	4	le temps	l'opposition										
	5	articulateur logique	conséquence					X					
	6	explicative	grâce à										
39.6	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé										
	2	a déclaré e grand chirurgien	ce grand chirurgien a déclaré			X					X		
39.7	1	s'a été d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé										
39.8	1	l'a d'ailleurs posé	lui avait posé										
39.9	1	a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs										
	2	d'accord avec la greffe du cœur	pour effectuer la greffe du cœur									X	
40.1	1	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé										
	2	cœur	sujet									X	
	3	décision opératoire	certitudes									X	
	4	à cause de	grâce à					X					
	5	parce qu'il est actionné la circulation du sang	parce qu'il actionne la...										
	6	le poucentage	le pourcentage										
40.2	7	la réussite de l'opération est très augmenté	la réussite de l'opération est plus fréquente		X								
	8	je conseillé toute personne à protèges	je conseille toutes les personnes à protéger										
40.2	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé										
	2	le cœur	le sujet									X	
	3	la décision	certitudes									X	
	4	à cause de	grâce à									X	
	5	chirigutable	chirurgical		X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts		Indice spatio-temporels	Arabe/ Français
40.3	6	très <u>danger</u>	très <u>dangereuse</u>			X						
	7	à l'autre façon	d'autre part					X				
	8	chirurgutable	chirurgical		X							
	9	il est donné l'espoir	elle donne de l'espoir			X						
	10	il est évité la cochemare	on évite le cauchemar			X						
	11	je <u>dit</u>	je <u>dis</u>	X								
	12	la greffe du cœur <u>comme une lumière</u>	<u>est</u> comme une lumière			X						
	1	il faut qu'il <u>a</u> affaire	qu'il <u>ait</u> affaire	X								
	2	m'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X						
	3	le cœur	sujet					X				
	4	la décision	certitudes					X				
	5	donc	grâce à					X				
	6	cette petite organe	ce petit organe			X						
	7	le cœur <u>il</u> est très important	le cœur est très important								X	
	8	le moteur <u>de la</u> corps	du corps	X								
9	sil il <u>stop</u> le travail	s'il <u>stoppe</u> le travail									X	
10	un malade très <u>dangerous</u>	très dangereux									X	
11	de cette <u>humaine</u>	de l'homme			X							
12	pour la humaine	pour l'homme			X							
13	plus	de plus					X					
14	pour moindre la fatigue	pour diminuer la fatigue			X							
15	pour les <u>chirurgien</u> beaucoup d' <u>information</u>	pour les chirurgiens beaucoup d' <u>informations</u>	X									
40.4	1	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X						
	2	la décision opératoire	certitudes					X				
	3	le temps	l'opposition					X				

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués				
40.5	4	cha qu'un	chacun			X							
	5	tous le temps	tout le temps			X							
	6	cette opération devien	devient	X									
	7	il <u>peux</u> <u>vive</u> <u>on</u> paix	il <u>peut</u> <u>vivre</u> <u>en</u> paix			X							
	8	certain famille croire	certaines familles croient				X						
	9	défond	défend	X									
	1	le chirurgien a affaire	que le chirurgien ait affaire	X									
	2	s'avait d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé				X						
	3	cœur	sujet							X			
	4	décision opératoire	certitudes							X			
41.1	5	à cause de	grâce à					X					
	6	cause des maladies	entraîne des maladies	X									
	7	je pense	je pense		X								
	8	elle ne prend pas une grande vogue	?					X					
	9	je <u>dit</u>	je <u>dis</u>	X									
	10	de fait ça	de faire cela				X						
	1	est posé des problèmes	lui avait posé des problèmes				X						
	2	d'ailleurs pose des problèmes	lui avait posé des problèmes				X						
	3	a	ait	X									
	4	a pouvu	puisse	X									
	5	greffe du cœur	certitudes										
	6	parce que	grâce à						X				
7	est une <u>bonne</u> moyen	est un bon moyen	X					X					
8	elle donne <u>les</u> malades	elle donne <u>aux</u> malades				X							
9	deuxièmement	deuxièmement		X									
10	elle <u>courage</u> d'autres gens	elle encourage d'autres gens				X							
11	pour tous sa	pour tout cela		X									
12	je suis <u>avec</u> la greffe	je suis <u>pour</u> la greffe									X		

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués			Indice spatio-temporels
41.2	1	vait	ait	X								
	2	peut	puisse	X								
	3	greffou	cœur					X				
	4	greffou	sujet					X				
	5	domaine médical	certitudes					X				
	6	dans <u>tout</u> les différents domaines	dans <u>tous</u> les...		X							
	7	èlectrominagie	électroménager		X							
	8	la greffe du cœur qu'elle est une moderne opération	la greffe du cœur qui est une opération moderne			X						
	9	qui a une embauchement	qui est bouché			X						
	10	<u>tout</u> les problèmes	<u>tous</u> les problèmes		X							
42.1	1	posé des problèmes	lui avait posé des problèmes			X						
	2	s'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X						
	3	avait	ait	X								
	4	pouvait	puisse	X								
	5	aucune chance	sujet					X				
	6	domaine médical	certitudes					X				
	7	conséquence	opposition				X					
	8	cause	opposition				X					
	9	domaine médical	certitudes				X					
	10	ci bien que	grâce à				X					
42.2	1	avec assurance une fin prochaine	avec assurance <u>d'une</u> fin prochaine			X						
	2	m'a d'ailleurs posé	d'ailleurs posé			X						
	3	sois	ait	X								
	4	pouvons	puisse	X								
	5	grand chirurgien	cœur					X				
	6	cœur	certitudes					X				
	7	cause	opposition				X					
	8	conséquence	opposition				X					
	9	cause	conséquence				X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substituts					Indice spatio-temporels
42.3	10	par ce que	grâce à											
	11	il fait un malade dans le coeur	il a une maladie du cœur			X								
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	ne posé pas de problèmes	lui avait posé des problèmes			X								
42.4	3	va	ait	X										
	4	si bien que	grâce à					X						
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	greffe	sujet						X					
	3	homme	certitudes						X					
	4	conséquence	opposition						X					
42.5	5	cœur	conséquence						X					
	6	cœur	grâce à						X					
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X								
	2	avait	ait	X										
	3	pouvant	puisse	X										
	4	servir de greffon	cœur							X				
	5	vitalité	sujet							X				
	6	décision opératoire	certitudes							X				
42.6	7	conséquence	opposition						X					
	8	cause	opposition						X					
	9	que	conséquence						X					
	1	il faut qu'il avoir affaire	il faut qu'il ait affaire			X								
	2	a	ait	X										
	3	pu	puisse	X										
	5	homme	sujet							X				
	6	une place	certitudes							X				
	7	position	opposition						X					
	8	cause	opposition						X					
9	mais	grâce à						X						
10	oppiration	opération		X										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		
42.7	1	a	ait	X							
	2	pu	puisse	X							
	3	la greffe	cœur					X			
	4	homme	sujet					X	X		
	5	place	certitudes					X			
	6	cause	opposition					X			
	7	donc	grâce à					X			
42.8	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X					
42.9	2	chirurgien	cœur					X			
	3	la décision opératoire	certitudes			X		X			
	1	m'a d'ailleurs posé	lui avait d'ailleurs posé			X					
42.10	2	avoir d'ailleurs posais	lui avait d'ailleurs pose			X					
	3	avais	ait	X							
	4	pouvais	puisse	X							
	5	la décision	certitudes					X			
	1	servir de greffou	cœur					X			

1.3.3. Analyse des normes non maîtrisées par les apprenants de 3^{ème} AS

2263 écarts à la norme ont été commis dans les 350 copies du corpus. Nous pouvons distinguer, suivant la fréquence, deux groupes.

Les plus nombreux sont ceux d'ordre morphogrammique : 695 écarts soit 30,71%, les normes transgressées en relation avec les substituts (509 écarts soit 22,49% ou avec les articulateurs logiques (414 écarts soit 18,29%). Les écarts à la norme d'ordre syntaxique sont au nombre de 395, soit 17,45% et ceux d'ordre phonogrammique sont au nombre de 180, soit 7,95%).

Les écarts aux normes sont peu nombreux en ce qui concerne les difficultés inhérentes aux contacts des langues arabe/français (31 écarts, soit 1,36 %), les écarts par rapport aux règles de cohérence (23 écarts, soit 1,01%), les difficultés dues à la complexité de la langue française (8 écarts soit 0,35%), l'utilisation non conforme des indices spatio-temporels (5 écarts, soit 0,22 %) et enfin les difficultés en rapport avec le contact des langues anglaise et française (3 écarts soit 0,13%). Nous remarquons que les pourcentages sont vraiment infimes (de 0,13 % à 1,36%).

Nous allons passer en revue et expliquer tous les types d'écarts à la norme correspondant aux 10 colonnes de notre grille. Nous citons des exemples d'items transgressés en donnant à chaque fois, entre parenthèses, trois chiffres, le premier représente le numéro du lycée (de 1 à 42), le deuxième correspond au numéro de la copie de la classe, le troisième renvoie au numéro de l'item déviant de la copie.

- Les écarts à la norme morphogrammique concernent la marque du pluriel (s) oubliée. Voici quelques exemples « * pour plusieurs **raison** (1.1,6) », « * aux personnes **malade** (1.15, 3) », « * beaucoup de **problème** (3.11,4) », « * les **opération** (3.4,6) », « des **problème** (3.11,4) », « les **homme** (5.10, 4) », « des **vie** (6.9,5) », « *les **infection** (24. 4, 9) », « * deux **certitude** (25.8, 1) », « * de nos **jour** (24.2, 6) », « * des **moment** (29. 3, 9) ».

Cela ne veut pas dire que les apprenants ne connaissent pas la règle mais en écrivant rapidement, ils oublient la marque du pluriel.

D'ailleurs dans la copie (1.15, 3), l'élève met la marque du pluriel pour le mot « personne » mais il oublie de la mettre pour l'adjectif « malade », il écrit donc « * aux personnes malade ». Les apprenants utilisent des déterminants ou adjectifs au féminin au lieu du masculin « * **la** déplacement (2. 8, 10) », « * **une** être humain (5.9, 8) », « * un texte objective (9.10, 8) », « * n'accepte pas **cette** organe (19-3, 10) ». L'élève ne connaît pas le genre des mots « déplacement », « être humain » mais pour le mot « organe » (19-3, 10), il s'agit plutôt d'une confusion entre les adjectifs démonstratifs « cet » et « cette ».

Pour la copie (9.10, 8), l'élève écrit « * un texte objective », il met donc le déterminant au masculin et l'adjectif au féminin, il ne maîtrise pas le cas particulier des mots en « if » au masculin qui prennent la terminaison « ive » au féminin.

Les articles contractés du masculin « au » et « du » sont utilisés à la place de « à la » et « de la » et inversement : « * à la malade (8.7, 7) au lieu de « au malade ». L'apprenant pense que le mot « malade » est du genre féminin de même qu'il croit que le mot « souffrance » est du masculin dans la copie (10.8, 4) où il est écrit « * **au** souffrance ». Pour l'article contracté « du », nous retrouvons la même confusion de genre. « * **du** décision (28.2, 2) au lieu de « de la décision », « * le moteur de **la** corps (40. 3, 8) » au lieu de « du corps ».

La méconnaissance de la conjugaison est une source d'écarts à la norme. L'apprenant ne met pas les désinences appropriées. L'utilisation du subjonctif n'est pas maîtrisée : « * qu'il **ai**e (1.4, 2) » au lieu de « qu'il ait », « * qu'il **peut** (1.4, 3) » au lieu de « qu'il puisse », « * pour que les scientifiques **font** (8.8, 10) » au lieu de « fassent ».

Dans le premier exemple, il confond la première et la troisième personne, dans le second exemple : l'élève ne connaît pas le changement de radical du verbe « pouvoir », dans le troisième exemple : il se heurte à l'utilisation obligatoire du subjonctif après certaines conjonctions de subordination comme « pour que ».

Dans certaines copies, même les temps de base comme le Présent de l'Indicatif ne sont pas maîtrisés. Ainsi, nous trouvons «* tu pense (3.8, 9) au lieu de « tu penses », « *la greffe **connaisse** (10.1, 3) » au lieu de « connaît », « *je **dit** (40.2, 11) » au lieu de « je dis ».

Parfois, l'apprenant ne sachant pas conjuguer un verbe, le met à l'infinitif. Ainsi, nous relevons les exemples suivants : « *il faut qu'il **avoir** (5.3, 1) au lieu de « qu'il ait », « * il **aider** (5.10, 5) » au lieu de « aide », « *on **réduire** (6.6, 7) » au lieu de « réduit », « pour qu'on **pouvoir** (12.9, 1) » au lieu de « qu'on puisse », «* la greffe du cœur **aider et donner**...(5.1,9) » au lieu de « aide et donne ».

Quelquefois, les pronoms personnels COD induisent les élèves en erreur : « * je **vous** conseillez (1.20, 5)».

L'élève conjugue le verbe en fonction du pronom personnel COD « vous » car il est juste avant le verbe alors qu'il doit le conjuguer avec le pronom personnel sujet « je » et il doit donc écrire « je vous conseille ».

Les apprenants, quand ils doivent conjuguer un verbe irrégulier et qu'ils ne savent pas changer le radical du verbe, copient la conjugaison sur le participe passé du verbe. Ainsi, dans l'item «* il **more** (30.7, 5) », l'élève conjugue le verbe « mourir » en utilisant le participe passé « mort » au lieu de changer le radical du verbe et écrire « il meurt ». Le choix de l'auxiliaire aussi n'est pas évident « est posé (7.8, 7) » au lieu de « a posé ».

De même, le choix entre les verbes « être » et « avoir » dans la copie (36.3, 6), «* ils **sont** besoin » : il s'agit peut-être d'une confusion entre les expressions « être dans le besoin » et « avoir besoin ». Quant à la concordance des temps, elle n'est pas appliquée : « *avait déclaré que cette greffe m'**a posé** (2.5, 1) au lieu de « avait posé ».

Les règles d'accord du participe passé ne sont pas respectées : «* Elle peut être rétabli (1.13, 7) », « sont condamné (7.5, 4) ». L'élève ne met pas le « e » ou le « s » pour accorder le participe passé. Les verbes du troisième groupe, au participe

passé, prennent souvent la forme de ceux du premier groupe : « * ont **perdé** (10.7,5) au lieu de « perdu » ou alors l'apprenant confond avec la désinence de l'imparfait « * **déformais** (20.4,9) » au lieu de « déformée » ou encore avec l'infinitif « * va être **désespérer** (7.3, 9) » au lieu de « désespérée » en pensant que lorsque deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif, sans faire cas de la forme passive « être désespéré ». Par contre, la graphie de l'infinitif est souvent confondue avec celle du participe passé : « * on doit **donné** (2.9, 9) », « * pour **donné** (4.10, 6) », « * pour **sauvé** (38.5, 8) ou avec la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent : « * pour **aidez** (5.7, 8) ».

L'apprenant connaît donc certaines règles et il en fait une généralisation : il sait par exemple que les verbes du premier groupe se terminent par « e », il l'applique non pas pour les verbes du premier groupe mais pour tous les verbes. Il sait que lorsque deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif, il généralise la règle même pour la forme passive.

Nous avons également beaucoup d'écarts à la norme dans le choix du suffixe pour la nominalisation, « * le **nécessitement** (4.3, 2) » au lieu de « nécessité », « la **nécessitation** (9.8, 1) » au lieu de « nécessité », « * **l'invention** (14.1, 6) » au lieu de « invention ». L'élève a appris à nominaliser avec certains suffixes « ment » ou encore « ation » comme par exemple « le règlement » ou « l'opération ». Il généralise et nominalise d'autres mots qui ne se forment pas sur ce modèle et il écrit «* **nécessitement** » ou «* **invention** ».

Certains préfixes sont utilisés à tort, ainsi « ***désavantages** (50.4, 12) » au lieu de « inconvénients » parce que l'élève utilise le préfixe « dés » indiquant le contraire de « avantages ». Certains apprenants enfin emploient un mot pour un autre mot par proximité phonétique : « * **plantation** (3.9, 15) » au lieu de « **transplantation** ».

- Pour les écarts à la norme en relation avec les substituts, il faut remarquer que la plupart des apprenants n'ont pas su à quoi renvoyaient les substituts « il, sa, en » dans le texte (question 5).

Concernant toujours les substituts, nous avons relevé beaucoup d'écarts dans les productions écrites.

Parfois, les substituts ne respectent pas le genre du nom qu'ils remplacent : « parce **qu'il a posé (la greffe)** (1.2, 5) » au lieu de « elle a posé », « ***son** vie (30.5, 6) » au lieu de « sa vie », « *** cette** fait (30.5,6) » au lieu de « ce fait ». De même, les apprenants ne tiennent compte ni du genre ni du nombre : « *** de son** fils ou **son fille** (14.1, 10) » au lieu de « leur fils ou leur fille ». L'élève ne prend pas en considération le nombre de possesseurs (pluriel) et écrit « son » au lieu de « leur » mais, de plus, il met « son » pour le mot « fille » au lieu de « sa ». Mais dans ce cas-là, l'élève fait sûrement référence à la langue maternelle car en arabe, l'adjectif possessif ne s'accorde pas avec l'objet possédé mais avec le possesseur.

Les apprenants utilisent souvent des substituts COD au lieu de substituts COI et inversement : « *** et de les** donner (10.1, 6) » au lieu de « leur donner », « *** elle** l'a donné (30.5, 14) au lieu de « elle lui donne », « *** on lui** aide (12.8, 4) » au lieu de « on l'aide », « *** veulez** lui sauver (24.1, 5) » au lieu de « veulent le sauver ».

L'élève connaît tous les pronoms personnels COD (le, la, l', les, me te, nous) et les pronoms personnels COI (lui, leur, y, en, nous, vous...) mais il ne sait pas les employer correctement et les amalgames que nous venons de citer sont le résultat de cette méconnaissance, surtout concernant les pronoms personnels « y » et « en », souvent remplacés par des pronoms COD : « ***qui les** a besoin (24.1, 5) » au lieu de « qui en a besoin ».

- Les articulateurs logiques posent également des problèmes aux apprenants. Ainsi, dans le test proposé les valeurs des articulateurs dans les questions 6 et 7 sont méconnues de la quasi-totalité des élèves. De plus, dans les productions écrites, nous avons relevé des écarts à la norme, notamment « malgré que » de la langue familière qui est utilisé pour « bien que » ou encore la construction avec un verbe à l'indicatif au lieu du subjonctif : « ***malgré que** la greffe **a** (1.6, 9) » au lieu de « bien que la greffe ait », « malgré cette opération (28.3, 13) » au lieu de « bien que cette opération », « *** malgré il est** mort (28.3, 44) » au lieu de

« bien qu'il soit mort », «* malgré la science a (30.5, 13)» au lieu de « bien que la science ait », «* malgré que c'est bénéfique (3.3.13)» au lieu « bien que ce soit bénéfique ».

Nous avons noté aussi des écarts en ce qui concerne les articulateurs indiquant l'énumération : « à une part (24.4, 7) » au lieu de « d'une part », « d'autre côté (8.8, 7) » ou « à plus (40.3.13) » au lieu de « de plus ».

- Les écarts à la norme d'ordre syntaxique ne sont pas en reste. Les apprenants font la confusion entre les formes active, passive et pronominale.

« *Il sera **aider** les gens (1.5, 7) » au lieu de « il aide les gens », «* parce qu'il **est** actionné la circulation du sang (40.1, 5) au lieu de « parce qu'il actionne la circulation du sang », « * qui nous **s'aidez** (1.2, 6) au lieu de « qui nous aide ». La forme négative aussi est l'objet d'écarts à la norme : « * s'il ne faut l'opérer (1.17, 3)» au lieu de « s'il ne faut pas l'opérer ».

Les phrases au style indirect sont également mal formulées : « m'as posé (5.7,1) » au lieu de « lui avait posé », «* ci êtes- vous pour ou contre (12.4, 8) » au lieu de « si vous êtes pour ou contre ».

Le style indirect est d'ailleurs un des points de grammaire que les apprenants maîtrisent mal. Cela fait partie des difficultés de la langue française que l'on a inventoriées dans le chapitre 3 de notre partie théorique.

Les pronoms relatifs sont employés l'un pour l'autre « les gens qu'ils besoin de vivre (5.10,6) » au lieu de « qui ont besoin de vivre », « *des chirurgiens qui ont peut les faire un grand confiance (32. 2, 15) » au lieu de « à qui on peut faire confiance ». Quelquefois, le pronom relatif n'est pas utilisé. « *Des hommes ils avaient des problèmes (8.7, 4) » au lieu de « qui avaient des problèmes », « est un homme a un cœur (38.1, 1)» au lieu de « qui a un cœur », « parmi eux, on trouve (19.1,5) au lieu de « parmi lesquelles on trouve ». L'élève confond le pronom relatif COD « que » et le pronom SUJET « qui », il oublie d'utiliser le pronom qui relie les phrases et il ne sait pas utiliser les pronoms relatifs composés.

Dans d'autres items, le verbe est omis : « La personne qui malade (11.6, 7 » au lieu de « qui est malade » ou alors un nom est utilisé à la place d'un adjectif : (cette maladie est danger (14.4, 5) » au lieu de « cette maladie est dangereuse » ou encore un mot est inapproprié : « cette greffe est **bon** l'être humain (30.5,5) » au lieu de « **bénéfique** ». Quelquefois des mots pour exprimer son idée « cette greffe le pourcentage de réussir (4.5,6 » pour « le pourcentage de réussite de cette greffe).

- Les écarts à la norme phonogrammique sont nombreux, notamment les homophones qui provoquent beaucoup de difficultés chez l'apprenant « * **à** posé (1.8.1) au lieu de « a posé », « * **a** cause (1.12, 1) au lieu de « à cause ». L'élève confond la préposition « à » et l'auxiliaire « avoir » conjugué à la 3^{ème} personne du singulier au présent de l'indicatif « a »).

D'autres écarts portent sur l'amalgame entre la conjonction de coordination « et » et l'auxiliaire « être » au présent de l'indicatif à la 3^{ème} personne du singulier « est ») : « * **et** sur le plan (2.6, 1) » au lieu de « est sur le plan », « * **est** suivre (3.5, 10) » au lieu de « et suivre ».

Dans la copie (10.4, 6), l'élève écrit « par apport » au lieu de « par rapport ». Là, la liaison entre le mot « par » et le nom « apport » crée la confusion avec le nom « rapport ». Les apprenants confondent également l'adjectif possessif « mes » et la conjonction de coordination « mais », ou encore l'élève emploie le pronom personnel « se » pour l'adjectif démonstratif « ce » : « ***se** n'est pas rien (6.6,8) » au lieu « ce n'est pas rien ». Nous pouvons encore citer d'autres écarts dus à des homophones (maître/ mettre, foie/fois, tôt/taux) : « * peut aussi **maître** (14.3, 6) au lieu de « mettre », « le **tôt** (31.3, 4) » au lieu de « taux », « * une **foie** (31. 4,9) au lieu de « une fois ».

Les différentes graphies d'un même son créent aussi des confusions, « * phisiquement (1.5,8) » au lieu de « physiquement », « * peut **édé** beaucoup » au lieu de « aider », « on ***peu** sové(3.3.10) » au lieu de « on peut sauver », « ***ganier** (5.1.8) » au lieu de « gagner », « * **e ce que** (30.6, 7) » au lieu de « est-ce que ». D'autres écarts sont dus à des sons assez proches [i]et [e] : « * avec le développement d'**opiration** (1.1, 8) » au lieu de « opération », « ***midcine** (32.8,9) »

au lieu de « médecine », [ã] et [õ] : «* **en** aide (1.18,7) » au lieu de « on aide », «* les gens **dans** les organes », [y], [u] et [œ] : « * **quand** au cour (2.2.1) au lieu de « quant au cœur, « surtout » (7.6,4) au lieu de surtout. [w], [ɥ] et [y] « pousse (4.4,2) » au lieu de « puisse », « pask il (8.1.6) » au lieu de « puisqu'il ».

- Les écarts à la norme inhérents aux contacts des langues arabe et française ne sont pas nombreux. L'apprenant traduit la langue et écrit : « dans le plan moral (1.12, 8) au lieu de « sur le plan », « je suis avec la greffe (23, 5,5) » au lieu de « je suis pour la greffe », « dans mon opinion (9.9,8) au lieu de « à mon avis ». De même, verbe et sujet sont souvent inversés comme en langue arabe : « a déclaré ce grand chirurgien (11.3, 1) au lieu de « ce grand chirurgien a établi. »

Nous remarquons aussi des redondances de sujet spécifiques à la langue arabe (le cœur, il est très important (40.3, 7) au lieu de « le cœur est très important. »

Nous relevons aussi des traductions d'expressions idiomatiques « elle entre la joie et la bonne santé au malade (38.5. 10) » au lieu de « elle rétablit le malade qui devient heureux », « de bonnes points chez de bonne dieu (5.7, 11) » au lieu de bonnes actions vis-à-vis de Dieu. »

- Pour ce qui est des règles de cohérence, elles sont respectées. Les productions écrites des apprenants sont généralement cohérentes. Même si les phrases sont syntaxiquement incorrectes : « surtout qui il est malade (4. 10,5 » au lieu de « surtout pour celui qui est malade », même si les phrases sont truffées d'écarts à la norme morphogramme « a était (4. 7,2) » au lieu de « ait », ou phonogrammique « deuxiément (41. 1,9) » au lieu de « deuxièmement », le message est quand même compréhensible.

Cependant nous avons relevé quelques items incohérents :

« Qu'il vivait il prend les sentiments et la se venir avec touts qu'il vie malgré touts (2. 8, 11) ».

« *Malgré tout l'année avant l'année laisse moi expliquer le sentiment se vient avec tous ce que aime (2. 10,10) ».

«*Le cour et un différent entre la caractere et le moral et cette symptome sa change de maladie complètement inormale (11. 1,6) ».

« *La maladie la dépend l'opicasiant et réussir ou non (32. 1,9) ».

« *Mais il fait de gagne l'opération est surtout à s'on sera ce development (32. 6,10) ».

- Quelques écarts sont inhérents aux difficultés de la langue française. Ainsi, des mots formés à partir du même radical sont souvent employés l'un pour l'autre « *opération chirurgienne (1.1,8) » au lieu de « opération chirurgical », « * laquelle bienfaisant (1.4,4) » au lieu de « bénéfique ». D'autres écarts sont dus aux cas particuliers comme par exemple le pluriel des adjectifs terminés par AL : « *problèmes morale (28.3,12) » au lieu de « moraux », « * les problèmes social (35.3,6) » au lieu de « sociaux » ou alors certaines exceptions comme les mots qui n'ont pas de singulier « * un gen (30.5,10) » au lieu de « une personne ».

Les verbes irréguliers aussi sont quelquefois conjugués sur le modèle des verbes réguliers : « vont résolvé (8.8,9) au lieu de « vont être résolus », « * elle pouvera (9. 7,11) » au lieu de « elle pourra ».

L'étymologie grecque ou latine de certains mots entraînent des écarts car les apprenants écrivent plutôt les sons qu'ils entendent « croniques (19.2,3) » au lieu de « chroniques ».

- Quelques écarts à la norme en rapport avec les indices spatio-temporels ont été relevés : « dans notre siècle (1.6,4) au lieu de « à notre époque », « dans plusieurs années (31.3,7) au lieu de « durant plusieurs années ».
- Enfin, les écarts à la norme inhérents aux contacts des langue anglaise et française sont très rares. Ils portent essentiellement sur des mots qui ont la même racine en français et en anglais. « *un text objectif (9.10, 8) » au lieu de texte, « un malade très **dangerous** (40.3.10) » au lieu de « dangeureux » ou encore des mots anglais adoptés par la langue française mais qui ne s'écrivent pas de la même manière ; « s'il stop (40.3,9) » au lieu de « s'il stoppe ».

Cette analyse nous montre que les écarts à la norme commis par les élèves de 3^{ème} année secondaire dans le test qui leur a été proposé concernent essentiellement la morphologie, la phonologie, les articulateurs logiques et les substituts. L'apprenant a donc des difficultés à respecter les marques du genre, du nombre, à mettre les désinences correctes des verbes, à remplacer les mots par des substituts grammaticaux adéquats, à relier les phrases par les articulateurs logiques qui conviennent, à transcrire correctement un son qui correspond à plusieurs graphies.

En revanche, nous pouvons affirmer que les objectifs des programmes de 3AS sont atteints concernant les règles de cohérence d'un texte et les indices spatio-temporels. Les difficultés inhérentes à la complexité de la langue française n'ont pas une grande incidence sur les productions des élèves. Le contact des langues (arabe/français et anglais/français) n'est pas à l'origine d'un nombre important d'écarts à la langue.

2. Analyse des réponses des élèves de 5 lycées au Bac blanc 2012

2.1. Nécessité de cet appoint et choix des lycées

Nous avons estimé nécessaire d'ajouter au corpus (test distribué à 42 lycées de la wilaya de Constantine) un appoint (quelques copies du BAC blanc 2012) pour constater s'il s'agit des mêmes erreurs lors d'un contrôle officiel. Nous avons recueilli 50 copies de 5 lycées (environ une dizaine pour chaque lycée) choisis dans des endroits différents (centre-ville : lycée Benboulaïd, côté SMK : lycée Tarek Ibn Ziad, coté Boussouf : lycée Zaouache , nouvelle ville : lycée Kateb Yacine, village : lycée Abou Laid Doudou)

Il faut remarquer que le nombre de copies est très réduit du fait que peu d'élèves viennent subir les épreuves du Bac blanc car celles-ci n'ont aucune incidence sur les résultats du Bac.

De plus, nous nous sommes heurtée à beaucoup de réticence de la part des enseignants et de l'administration lorsque nous avons demandé des photocopies du Bac blanc.

Certains enseignants ont carrément refusé. D'autres n'ont pas eu l'aval de leur administration. Nous avons réussi à avoir l'accord de 5 professeurs dont l'un a effacé les noms et les prénoms des élèves.

Les quatre autres professeurs nous ont fourni les copies après la promesse de respecter l'anonymat et de ne mentionner ni les noms des enseignants ni ceux des élèves.

Nous désignerons donc ces lycées par les lettres A, B, C, D et E et les copies par les chiffres (1, 2, 3.....)

2.2. Analyse des questions posées dans les sujets de Bac blanc (voir annexe 4 p. 734 à p. 752)

Sur les 5 lycées, 2 lycées ont proposé deux sujets au choix comme au Bac, les 3 autres lycées n'ont soumis les apprenants qu'à un seul sujet.

Les 7 sujets portent sur le programme de 3^{ème} année secondaire surtout le projet du 3^{ème} trimestre, l'appel : 3 textes exhortatifs (discours du premier ministre congolais Lumunba, appel à préserver l'environnement et appel à échange entre les civilisations), 2 textes historiques (manière dont a été faite la conquête de l'Algérie avec le général Bugeaud et déclaration politique d'un moudjahid devant un tribunal français), 2 textes argumentatifs (défense d'une thèse : bienfaits de la TV et argumentation par réfutation concernant la peine de mort).

En compréhension, les questions de grammaire portent essentiellement sur les substituts, les articulateurs logiques, les types de textes, l'expression de l'injonction, les modalisateurs, l'antonymie, la nominalisation et le style indirect. Des tableaux de classification sont aussi proposés pour vérifier la compréhension des textes.

En ce qui concerne la production écrite dans chaque sujet, le choix est à faire entre un compte-rendu ou la rédaction d'un texte historique, d'un texte argumentatif ou d'un texte exhortatif.

2. 3. Analyse des écarts à la norme au Bac blanc dans 5 lycées de la wilaya de Constantine

2.3.1. Recueil des transgressions à la norme commises par les apprenants (voir annexe 4 p. 755)

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramme	Phonogramme	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques	substitués		
A.1	1	les bienfa <u>is</u>	les bienfa <u>its</u>	X							
	2	une source d'appauvrir	une source			X					
	3	le texte est bien choisiss <u>e</u> s	d'appauvrissement bien choisi	X							
	4	l'auteur nous donne <u>fort</u> arguments	beaucoup d'arguments			X					
	5	je constat	je constate	X							
	6	l'auteur employe	l'auteur emploie	X							
A.2	1	l'auteur bien choisi	a bien choisi	X							
	2	pour défende	pour défendre	X							
	3	les arguments qui utilisé	qui sont utilisés			X					
	4	est bien fondre	est judicieux			X					
	5	très convaincant <u>u</u>	convaincants	X							
A.3	1	l'auteur veut nous amener <u>a</u> une conclusion	à une conclusion	X							
	2	le seul critique	la seule critique	X							
	3	qu'on ne pas subir	qu'on ne subit pas			X					
	4	<u>tout</u> les bienfaits	<u>tous</u> les bienfaits	X							
	5	à l'intention de large public	d' <u>un</u> large public			X					
	6	il est <u>exprimé</u> par l'auteur	il est <u>présenté</u>	X							
	7	un texte qui concerne à 7 paragraphes	qui est composé de sept paragraphes			X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Index spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
A.4	1	la TV et ses bébéfiques	et ses bienfaits			X						
	2	la TV lui reconnais	lui reconnaît	X								
	3	la TV, ses bénéfiques	ses bienfaits	X								
	4	parce qu'il dans ce texte l'auteur présente	parce que l'auteur présente dans ce texte								X	
	5	une invention qui modifient	qui modifie	X								
	6	nos existence	notre existence	X								
A.5	1	l'appauvrir	l'appauvrissement	X								
	2	malgré qu'il entend	bien qu'il entende					X				
	3	tous ce qui est bien de la TV	tout ce qui est intéressant à la TV				X					
	4	l'auteur bien choisais	l'auteur a bien choisi				X					
A.6	1	sur différentes sujets que nous connaissances mal	sur différents sujets que nous connaissons mal				X					
	2	alors que nous ne prendrions guère	alors que nous ne prenons	X								
	3	ces connecteurs aide de bien classer	ces connecteurs aident à bien classer	X		X						
	4	trois mots qui rapportent du thème	qui se rapportent au thème	X								
	5	la TV a fait beaucoup d'évènement	a présenté	X								
	6	malgré qu'il a négligé	bien qu'il ait négligé						X			
A.7	1	pour fair	pour faire	X								
	2	la TV et ses bénéfiques	la TV et ses bienfaits	X								
	3	les bienfaits du télé	les bienfaits de la télévision	X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
A.8	4	en donnant les positives	en donnant les points positifs			X						
	1	certain êtres	certain <u>s</u> êtres	X								
	2	text argumentatif	texte argumentatif									X
	3	ou il donne	où il donne		X							
	4	et don <u>n</u> er	et don <u>n</u> e des arguments	X								
	5	l'ecteur	le lecteur	X								
B.1	6	il donne <u>leur</u> opinion	<u>son</u> opinion					X				
	1	du text	du texte									X
B.2	2	les colonnes ravageurs de territoires et occupants de toutes les villes	les colonnes...ravagent les territoires et occupent toute les villes				X					
	1	il est écrire par Julien	il est écrit par Julien					X				
B.3	2	la source histoire de l'Algérie	la source <u>est</u> « Histoire de l'Algérie »					X				
	1	le type du text	du text <u>e</u>									X
B.4	2	domain de ce texte	domain <u>e</u> de ce texte	X								
	1	la visée est...inform <u>é</u> et expliqu <u>é</u>	informer <u>er</u> et expliquer <u>er</u>	X								
B.5	2	<u>la</u> ravage	<u>le</u> ravage	X								
	3	l'occup <u>é</u> de toutes les villes	l'occupat <u>ion</u>	X								
	4	il écrit par Julien	il <u>est</u> écrit par Julien				X					
	1	les français ont faill <u>it</u>	les français ont faill <u>i</u>	X								
	2	les colones	les colons		X							
	3	ces un texte	c'est un texte		X							
	4	des information	des informations	X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Indice spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
B.6	5	l'emploi des <u>dattes</u> historiques	des <u>dates</u>		X							
	1	les massacres des peuple	les massac <u>res</u> des peup <u>les</u>	X								
	2	renvoit a	renvoient à			X						
	3	ecrivé par Julien	a été écrit par Julien	X								
	4	histoire de l'Algérie	histoire de l'Algérie	X								
	5	l'auteur d'adress à public large	l'auteur s'adresse à un public large				X					
	6	d'informer de <u>réalité</u> historique	d'informer <u>sur une</u> réalité				X					
	7	ce pris la <u>possission</u> de gouvernemen	le poste de gouverneur	X								
	8	pour colonise	pour coloniser	X								
	9	il a aussi parler	par <u>lé</u>	X								
	10	de nouvel système	de nouveau	X								
	11	des colonisation	des colons	X								
12	pour <u>server</u> les <u>colonnes</u>	pour <u>servir</u> les <u>colons</u>	X		X							
B.7	1	le type... narative	narratif	X								
	2	<u>tout</u> les Algériens	<u>tous</u> les			X						
	3	sont soulevé	se sont soulevés	X								
B.8	1	les conséquences <u>culturels</u>	culturelles			X						
	2	demerage de Bugeand gouverneur	Bugeaud demeure gouverneur				X					
	3	ravagement de tous les teritoires	ravage de	X								
	4	l'oeuvre	l'ouvrage			X						
	5	la guerre...qui fait <u>organisé</u>	organisée	X								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs logiques substitués	Index spatio-temporels		Arabe/ Français	Anglais/ Français
B.9	6	de grande <u>invasion</u>	les grandes <u>invasions</u>	X								
	7	les différents évènement qui se passe	les différents événements qui se passent	X								
	8	les conséquences culturels et <u>socials</u>	culturelles et <u>sociales</u>		X							
	1	est entrain de	en train de			X						
	2	une date que chacun ne peut l'oublier	ne peut oublier			X					X	
B.10	3	<u>son</u> dignité	sa dignité				X				X	
	4	tout c'est possiblité	tout son possible				X					
	5	le peuple été solide	était solide	X								
	1	l'auteur <u>indique</u> à son peuple	s' <u>adresse</u> à son peuple	X								
	2	ses mauvaises résultats	ses mauvais résultats	X								
B.11	3	un membre qu'il la mis	un membre qui l'a mis				X					
	4	l'auteur <u>à</u> donner	<u>a</u> donné		X							
	5	beaucoup <u>s</u>	beaucoup	X								
	1	texte argumentative <u>e</u>	texte argumentatif <u>e</u>	X								
	2	des siplices	des supplices		X							
C.1	1	nous refusons d'être jugé	d'être jugés	X								
	2	avez-vous quelque chose <u>à répondait</u>	<u>à répondre</u>				X					
	3	le texte <u>si</u> l'auteur	est écrit par l'auteur				X					
	4	le texte <u>si</u> parle de	ce texte parle de				X					
	5	l'auteur si sure que de parle parce que le but réalise a fin de la faire	?				X					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-				
C2	1	nous refusons d'être jugé	d'être jugés	×									
	2	le cinq membre	membres	×									
	3	le président m'a posé la question avez-vous	le président m'a demandé si j'avais			×							
	3	le texte est parle	le texte parle			×							
	5	il s'agit d'une texte	d'un texte	×									
C3	1	nous refusons d'être jugé	d'être jugés	×									
	2	vous avez-vous quelque chose à répondez	avez-vous quelque chose à répondre			×							
	3	histourique	historique			×							
C4	1	nous somme	nous sommes	×									
	2	la visé	la visée	×									
	3	le texte intitule	le texte intitulé			×							
	4	apparu le 18 septembre	paru le 18 septembre	×									
	5	nous présent	nous présente	×									
C5	1	les cinq membres du GPRA rédigion une texte	rédigent un texte	×									
	2	si j'ai quelque chose à réponde	si j'avais quelque chose			×							
	3	la visé	la visée	×									
	4	son source	sa source									×	
	5	un artical	un article			×							
	6	il prisonnier	il est prisonnier										
	7	est ce qu'il facilite la compréhension	et qui facilite la compréhension										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Arabe/ Français	Anglais/ Français	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-				
C.6	1	tribunal française	français	×									
	2	les dat	dates	×									
	3	a la date	à la date		×								
	4	texte long <u>sou</u> titre	<u>sous</u> -titre		×								
	5	le texte parle à <u>un</u> militant	<u>d'un</u> militant			×							
	6	dans l'époque	à l'époque						×				
C.7	1	le président <u>s'a</u> posé	a posé	×									
	2	le scipteur <u>texte</u>	le scripteur de ce texte			×							
	3	(texte) informative	informatif	×									
	4	Le blanc des accusés	le ban des accusés		×								
C.8	1	comparatre	comparaître	×									
	2	la date de parution se texte	la date de parution de ce texte			×							
C.9	1	en tant que la justice	pour ma justice			×							
	2	je comité de détention et je collectif des avocats	le comité de détention et collectif des avocats	×									
	3	le président m'a posé la question qu'il que chose à répondre	le président m'a demandé si j'avais quelque chose à répondre			×							
D.1	1	la protection <u>du</u> planète	<u>de la</u> planète	×									
	2	l' <u>appréciass</u> ion	l'appréciation		×								
	3	aux côté	aux côtés	×									
	4	tous les espèces	toutes les espèces	×									
	5	de <u>l'</u> aprotéger ou <u>l'</u> a détruire	de <u>la</u> protéger ou <u>la</u> détruire	×		×							
	6	il faut qu'on <u>l'</u> a sauvegards	il faut qu'on <u>l'</u> a sauvegarde	×									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		Arabe/ Français	Anglais/ Français
D.2	7	Si on les protéger	si on les protège	×								
	8	<u>ils vont menacé</u> de disparition	<u>elles</u> sont <u>menacées</u> de disparition			×						
	9	Pour la vie se continuer <u>détruiser</u>	Pour que la vie continue <u>détruire</u>			×						
	1	<u>participer</u> -vous	partici <u>pez</u> -vous	×								
	2	vous pouvez particip <u>é</u>	vous pouvez particip <u>er</u>	×								
D.3	3	l'humanité conciste	l'humanité est consciente			×						
	4	disppaition	disparition		×							
	5	est obliger <u>er</u>	est oblig <u>é</u>	×								
	1	2500 plant <u>is</u>	2500 plant <u>es</u>		×							
	2	tous les esp <u>èces</u>	toutes les esp <u>èces</u>	×								
	3	elles nous nourir <u>ons</u>	elles nous nourrir <u>ont</u>	×								
	4	l'apprécier	l'appréciation	×								
	5	pour sauver <u>sont</u> patrimoine	pour sauver <u>son</u> patrimoine		×							
	6	un text	un texte									×
	7	essay	essaye									×
D.4	8	est ses méfaits	et ses méfaits		×							
	9	a rendu compte	s'est rendu compte	×								
	10	apparence naturel	apparence naturelle		×							
	1	les plantes nous nourirons	...nous nourriront	×								
	2	appriciammet	appréciation	×								
	3	pour la protection d' <u>elle</u>	pour <u>sa</u> protection									×
	4	c'est vraiment me fait mal au cœur	cela me fait vraiment mal au cœur			×						

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		Arabe/ Français	Anglais/ Français
D.5	5	l'air pur <u>dont</u> nous donne la bonne santé	<u>qui</u>									
	6	qui nous nourirons dieu	qui nous nourriront	×								
	7	<u>que on doit le</u> remercier	Dieu qu'on doit remercier						×			
D.6	1	<u>son</u> cigarette	<u>sa</u> cigarette									
	2	et nous ne le <u>laisse</u> pas vivre	et nous ne le <u>laissons</u> pas vivre	×								
D.7	1	l'homme dépent	dépend	×								
	2	elles nourirons	elles nourriront	×								
	3	des bouteilles de <u>vert</u>	de verre		×							
	4	nos richesses <u>serons</u>	<u>seront</u>	×		×						
	5	<u>impeut</u> plus conscients	<u>un peu</u> plus conscients			×						
D.8	1	ce que le pousser	ce qui le pousse									
	2	façon <u>indirect</u>	<u>indirecte</u>	×								
	3	peut mal <u>turné</u>	peut mal <u>tourner</u>	×								
	4	essaions	essayons		×							
D.9	1	êtes-vous pouvez	pouvez-vous									
	2	le pouvé	le pouvoir	×								
	3	de seveiller	de s'éveiller		×							
	4	l'appréciement	l'appréciation	×								
	5	il a écrit par l'auteur	il a été écrit par l'auteur									
	6	est dans notre mains	est entre nos mains									
	7	nous doit protéger	nous devons protéger									
D.9	1	de poussées et agirées	de pousser et d'agir	×								
	2	la justice social	la justice sociale	×								
	3	je vous fallu	je vous demande									
	4	afin que mener notre pays	afin de mener notre pays									

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		Arabe/ Français	Anglais/ Français
D.10	1	les <u>conceil</u>	les <u>conseils</u>		×							
	2	hommes très force et beaucoup aimer votre pays	homme très fort qui aime son pays									
	3	nous devons <u>établient</u>	établir	×								
	4	nous avons affaire ce texte	nous avons affaire à un texte			×						
	5	c'est une apple	c'est un appel									
	6	une <u>litte</u>	une <u>lutte</u>		×							
	7	à la gradeur	à la grandeur			×						
E.1	1	Amérique latin	Amérique latine	×								
	2	l'auteur employer	l'auteur emploie	×								
	3	pas sûre pour son réalité	qui est incertaine				×					
	4	nous avons peuvent	nous pouvons	×								
	5	un appel près deun dialogue des civilisation	pour un dialogue...					×				
	6	RG appeler	appelle	×								
	7	l'auteur demandez à les pays	l'auteur demande aux pays	×								
	8	une aide fenancière	une aide financière						×			
	9	et éradiqués le serveau	éradiquer le cerveau						×			
	10	le tierre monde	le tiers-monde		×				×			
E.2	1	il reproche aux l'occidentoux	aux occidentaux									
	2	le bon reponse	la bonne réponse de ces événements	×								
	3	la certitudes des ces l'evenement										
	4	chacun de nous il devenir	chacun de nous devient									×
	5	ce texte extrait par Roger G	ce texte écrit par Roger G	×								

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues	
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		Arabe/ Français	Anglais/ Français
E.3	6	il parle de l'apprendre de la sagesse...	il montre comment apprendre la sagesse...			×						
	1	apprendre culture de partie a autre nation	?				×					
	2	subjectifités	subjectivité									
	3	est dénonce	et dénonce		×							
	4	est donné	et donne		×							
	5	l'auteur dit le dialogue suppose	l'auteur dit que le dialogue suppose		×							
	6	est comparé les cultures	et compare les cultures				×					
	7	les nation	les nations									
E.4	8	<u>par a pour à leur</u>	par rapport à <u>eux</u>	×								
	1	il ne pas aider le tous monde	il n'aide pas		×							
	2	chacun de nous <u>de devenir</u>	devient				×					
	3	<u>il</u> l'auteur parle de apprendre	l'auteur parle d'apprendre								×	
	4	ce text	ce texte	×								
	5	pour plider	pour plaider									×
	6	en cour	encore		×							
	7	<u>votre</u> éducation	<u>leur</u> éducation		×							
E.5	8	l'orientaux	les orientaux									
	1	c'est un texte <u>qui se</u>	qui est <u>sous forme</u>	×								
	2	<u>forme</u> d'un appel	de sept paragraphes		×							
	3	<u>composé d'un sept</u> paragrphes										
4	le texte est parlé de les occidentaux et les orientaux	le texte parle des occidentaux et des orientaux										

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogramique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		
E.6	1	il reproche aux occident <u>u</u> s	aux occidentaux	×							
	2	il parle de le pouvoir	de pouvoir			×					
	3	les population	les populations	×							
	4	l' <u>essays</u> de la compréhension	l'essai de...								×
	5	il explique profondement	il explique en détails	×							
	6	<u>de</u> leur manière de vivre	<u>dans</u> la manière de vivre			×					
	7	il reprochoe les occidentaux	il reproche			×					
	8	demande aux autres d'apprendre de l'autre n'importe qu'il sait	?				×				
	9	monopole	monopole								
	10	entres les civilization	entres les civilisations	×	×						
E.7	1	ce texte d'adresse à l'occidentaux	aux occidentaux			×					
	2	les civilizations	les civilisations		×						
	3	il reproche les occidentaux	aux occidentaux			×					
	4	le cetitude	la certitude	×							
	5	composé à sept paragraphes	composé de sept paragraphes			×					
	6	les civilizations	les civilisations		×						
	7	ce texte parle de le dialogue	ce texte parle d'un dialogue			×					
	8	il parle de le vrai dialogue	il parle d'un vrai dialogue			×					
	9	parcequ'il ne pas	l'auteur fait un plaidoyer			×					
	10	aider l'auteur plaidoyer				×					

Copie n°	Item N°	Item déviant	Norme	Ecart à la norme dans la phrase d'ordre			Ecart à la norme dans le texte			Difficultés inhérentes à la complexité de la langue française	Difficultés inhérentes aux contacts des langues
				Morphogrammique	Phonogrammique	Syntaxique	Règles de cohérence	Articulateurs substitués	Indice spatio-		
E.8	1	il appelle les orientaux	à aider			×					
	2	et les invite <u>pour</u>	<u>à</u> apprendre								
	3	apprendre apprendre l'autre	apprendre de l'autre								
E.9	1	ce texte s'adresse	ce texte s'adresse	×							
	2	les pays des tiers-monde	du tiers monde	×							
E.10	1	s'adresse à	aux occidentaux								
	2	l'occidentaux les civilisations	les civilisations								
E.11	1	les civilisations	les civilisations			×					
	2	il déclaraient	il déclarait								
	3	je peux demander de nous de venir ce qu'il est	?								
	4	nous sommes pu par les occidentaux	?								
E.12	1	le texte s'adresse <u>à</u> les occidentaux	aux occidentaux								
	2	les civilisations	les civilisations								

2.3.2 Analyse des normes transgressées par les apprenants

Nous avons relevé 269 erreurs dans les 50 copies. Il faut remarquer que dans certains items déviants, il y a deux erreurs comme par exemple l'item 3 de la copie A6 « * ces connecteurs aide de bien classer » où l'on a un écart à la norme d'ordre morphogrammique : « aide » au lieu de « aident » et un écart à la norme d'ordre syntaxique : « de bien classer » au lieu de « à bien classer ».

Le plus grand nombre d'erreurs sont des écarts à la norme d'ordre morphogrammique (116 erreurs soit 43,12%), d'ordre syntaxiques (73 erreurs soit 27,13%) et d'ordre phonogrammique (49 erreurs soit 18,21%).

Pour les écarts à la norme d'ordre morphogrammique, il faut noter l'omission de la marque du pluriel « s ». Ainsi, nous avons relevé les items déviants suivants: « *de grande invasion (B8,6) », « * les différents événement (B8,7) », « * les cinq membre (C2,2) », « *les notion (E3,7) », « * les population (E6,3) ».

De même, nous constatons une grande confusion des genres dans l'utilisation des déterminants : « * **la** ravage (B4, 2) et * **le** certitude (F7, 4) ». Les terminaisons irrégulières de l'adjectif posent aussi des problèmes : «* le type est narrative (B7, 1) », « * le texte argumentative (B11, 1) », « * le tribunal française (C6, 1)

Les articles contractés (au et du) sont aussi les causes d'items déviants : «* **du** planète (D1, 1) ». Beaucoup d'écarts à la norme sont commis dans les participes passés. Certains apprenants confondent le participe passé et le passé simple « * ont faillit (B5,1) » ou encore le participe passé et l'infinitif des verbes du 1^{er} groupe « *est obliger (D2,S) , il a parler (B6,9) ». Le participe passé des verbes du 3^{ème} groupe est copié dans le modèle des verbes du 1^{er} groupe « * **ecrivé** par Julien » (B6, 3).

D'ailleurs l'infinitif est une source d'items déviants et au lieu d'utiliser un infinitif, les apprenants mettent un participe passé « * pour colonisé (B6,8), * vous pouvez participé (D2,2) , * peut mal tourné (D7,3) » ou encore mettent un infinitif sur le modèle du 1^{er} groupe. « Pour server (B6, 12) au lieu de servir ».

Beaucoup d'items déviants sont dus à une maîtrise insuffisante de la conjugaison des verbes. Ainsi de nombreuses désinences ne sont pas conformes à la norme. « * Il déclar**aient** (E11, 2) au lieu de déclar**ait**, * nous som**me** (C4,1), * le peuple

été solide (B9,S) » Parfois, l'infinitif est mis à la place du verbe conjugué : « *Roger Garaudy **appeler** (E1.6), * l'auteur **employer** (E1,2) ». La proximité d'un pronom personnel complément d'objet direct est très souvent à l'origine d'un écart à la norme : « * les plantes nous **nourrions** (D4, 1) » au lieu de « nourriront », et « * nous ne le **laisse** par vivre (D5,2) » au lieu de « laissons » .

Nous avons également relevé « des nominalisations avec des suffixes non appropriés : « * l'**appréciement** (D8, 4) » au lieu de « appréciation » ou encore une confusion entre certains verbes « * **apparu** le 18 septembre (C4,4) » au lieu de « paru ».

En ce qui concerne les écarts à la norme syntaxique, nous avons relevé plusieurs items où les prépositions sont mal employées «* tous ce qui est bon **de** la TV (A5,3) » au lieu de « à la TV », « * aide **de** bien classer (A6,3) » au lieu de « à bien classer » « * parle à un militant (C6,5) » au lieu « d'un militant ». Les apprenants ne savent pas utiliser la forme négative « * qu'on **ne pas** subir (A3, 3) » au lieu de « qu'on ne peut pas subir, «* parce qu'il **ne pas** aider (E7, 9) au lieu de « parce qu'il n'aide pas ».

La forme interrogative aussi n'est pas maîtrisée « * **vous avez vous** quelque chose à répondez (C3,2) » au lieu de « avez-vous quelque chose à répondre », « * êtes-vous **pouver** (D8,1) » au lieu de « pouvez-vous ? ».

Le style indirect pose également des problèmes aux apprenants « * le président m'a posé la question **avez-vous** ... (C2, 3) » au lieu de « le président m'a demandé si j'avais.... », « * si **j'ai** quelque chose à répondre (C5, 2) » au lieu de « si j'**avais** ».

Enfin, dans certaines phrases, il n'y a pas de verbes « * les arguments qui utilisé (A2, 3) » au lieu de « qui sont utilisés », « * la source histoire e de l'Algérie (B2,2) » au lieu de « la source est : histoire d'Algérie »

Les écarts à la norme phonogrammiques sont dus soit à l'homophonie « ***ou** il donne (A8,3) au lieu de « où il donne », « * **ces** un texte (B5,3) » au lieu de « c'est un texte », « * l'emploi **des dattes historiques** (B5,5) au lieu de « dates historiques », « * revoient **a** (B6,2) » au lieu de « renvoient à », « * l'auteur **à** donné (B10,4) au lieu de « l'auteur a donné », « * **sont** patrimoine (D3,5) » au lieu de « **son** patrimoine », «* bouteille de **vert** (D6,3) » au lieu de « bouteille de

verre », soit à plusieurs graphies différentes d'un même son : « * les **civilizations** (E7,2) » au lieu de « civilisation » ou encore des sons très proches comme [ɔ̃]et [ɑ̃] : « * texte long **son** titre (C6,4) » au lieu de « sans titre ». Comme les sons [i], [y] et [e] « * **les siplices** (B4,2) » au lieu de « supplice », « * une **litte** (D10,6) » au lieu de « une lutte ». « * Pour **plider** » (E4, 6) » au lieu de « pour plaider ». « * de s'**éviller** (D8, 3) » au lieu de « s'éveiller », comme les sons [o] et [u] « ***histourique** (C3,3) » au lieu de « historique », «* **par a pour** (E3,8) » au lieu de « par rapport », comme les sons [f] et [v] « * **subjectifités** (E3,2) au lieu de « subjectivité », comme les sons [ɛ̃] et [œ̃] « * le texte **untitulé** (C4,3) » au lieu de « intitulé »

Certains écarts sont dus à une mauvaise prononciation : « l'**oeuvre** (B8, 4) au lieu de « l'ouvrage », « l'**apprecission** (D1, 2) » au lieu de « l'appréciation », «* une aide **f**enancière (E1,8) » au lieu de « une aide financière »

Un autre genre de transgressions moins fréquentes est en rapport avec les difficultés inhérentes aux contacts des langues arabe/français (9 erreurs soit 3.34%) ou anglais/français (8 erreurs, soit 2.97%) et l'utilisation erronée des substituts (6 erreurs, soit 2,23%).

Le contact des systèmes grammaticaux arabe/français entraîne des projections de la grammaire arabe sur la grammaire française. Ainsi l'adjectif possessif est souvent accordé avec le possesseur et non l'objet possédé : « * **son** dignité (B9,3) » au lieu de « sa dignité », «* **son** source (C5,4) au lieu de « sa source », « * **son** cigarette (D5,1) au lieu de « sa cigarette ».

De même des redondances du sujet sont à relever « *chacun de nous **il devenir** (E2, 4) », au lieu de «chacun de nous devient », « l'auteur il parle » (E4, 1) » au lieu de « l'auteur parle ». D'autres items sont déviants à cause de la répétition du COD : « * une date **que** chacun ne peut l'oublier (B9, 2)» au lieu de « qu'on ne peut oublier », « * Dieu **que** on doit **le** remercier » au lieu de « **qu**'on doit remercier »

L'expression « d'elle » ou « de lui » à la place d'un adjectif possessif est aussi dû au contact des langues arabe/français : « * pour la protection **d'elle** (D4, 3) » au lieu de « pour sa protection »

D'autres transgressions sont dues aux contacts des langues anglais/français : «* le **text** argumentatif (A8, 4) » au lieu de « texte », « * c'est un **apple** (D10,5) au lieu de « appel », « * l'essay de la compréhension (E6,4) » au lieu de « essai »

Pour les substituts, une confusion est remarquée dans l'utilisation des adjectifs possessifs : « * **il** donne **leur** opinion (A8, 6) » au lieu de « son opinion » ou encore des pronoms relatifs : « * l'air pur **dont** nous donne la bonne santé (D4, 5) » au lieu de « **qui** nous donne la bonne santé ».

D'autres écarts à la norme plus rares sont ceux ayant un rapport avec les règles de cohérence du texte (4 erreurs, soit 1,48%), les articulateurs logiques (3 erreurs, soit 1.12% et les indicateurs spatio-temporels (1 erreur, soit 0.37%)

D'une manière générale, les apprenants respectent les règles de cohérence et leurs énoncés sont compréhensibles. Nous relevons toutefois quelques phrases incohérentes : « * l'auteur si sure que de parle parce que le but réalisé à fin de le faire (C1, 5) », ou encore «* je peux demande de nous de venir ce qu'il est (E11.3) ».

Les articulateurs logiques mal employés ne sont pas nombreux : « malgré qu'il entend (A5, 3) au lieu de « bien qu'il entende », « * **malgré qu'il a** négligé (A6, 6) au lieu de « bien qu'il ait négligé », « * afin que mener notre pays (D9, 4) au lieu de « afin de mener ».

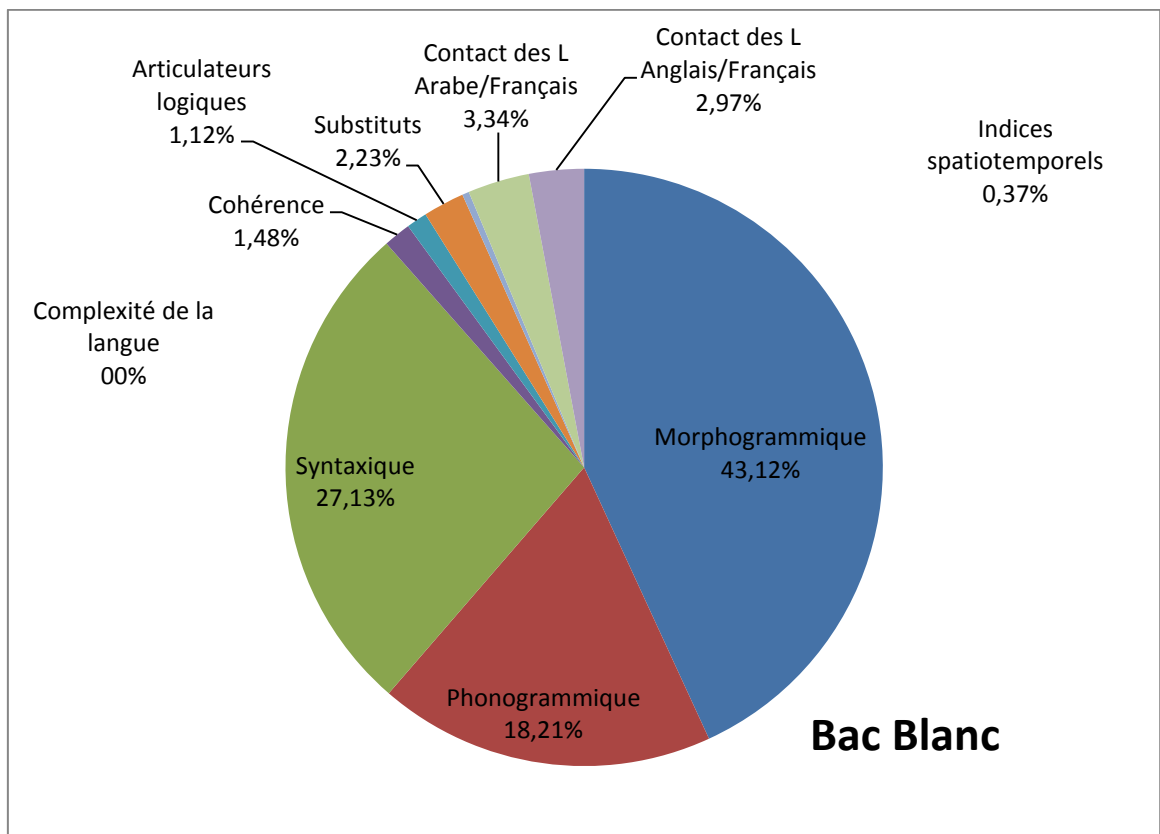
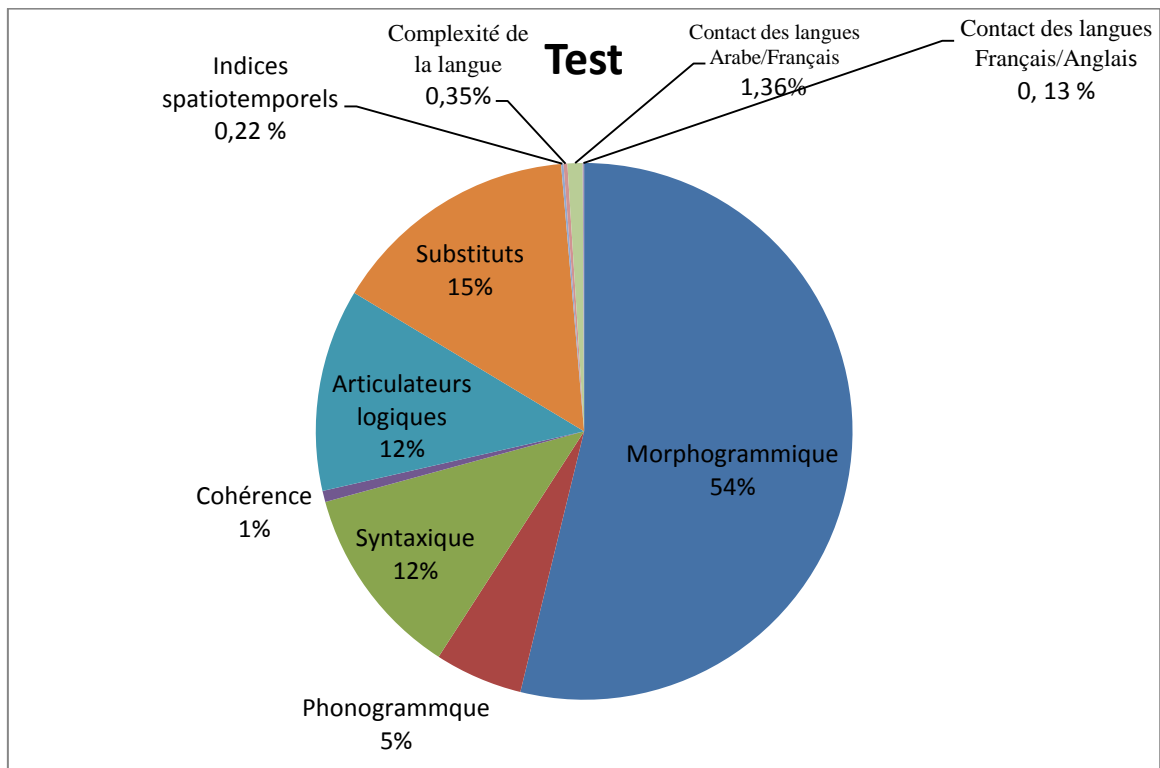
Nous n'avons relevé aucun écart à la norme en relation avec les difficultés inhérentes à la complexité de la langue française.

Enfin, un écart à la norme concernant les indices spatio-temporels a été relevé « dans l'époque (C6, 6) au lieu de « à l'époque ».

Les élèves réussissent donc à se faire comprendre, arrivent à bien articuler leurs phrases et n'ont donc pas de problème majeur en ce qui concerne la cohérence du texte.

3. Récapitulation de l'analyse du test et des réponses au Bac blanc

3.1. Diagrammes récapitulatifs du pourcentage des différentes difficultés grammaticales (test et Bac blanc)



3.2. Tableau récapitulatif des pourcentages d'écarts à la norme et comparaison de ces pourcentages

Ecart à la norme	Test	Bac blanc
Morphogrammique	80,71 %	43.12 %
Phonogrammique	7.95%	18,21%
Syntaxique	17.45%	27.13%
Cohérence	1,01%	1.48 %
Articulateurs logiques	18,29 %	1,12%
Substituts	22,49 %	2,23 %
Indices spatiotemporels	0,22 %	0,37%
Complexité de la langue	0,35%	0%
Contact des langues Arabe/Français	1,36 %	3,34 %
Contact des langues Anglais/Français	0,13 %	2,97 %

En comparant les pourcentages, nous pouvons remarquer d'une manière évidente que les erreurs les plus nombreuses sont celles d'ordre morphogrammique et syntaxique.

Pour les écarts à la norme en relation avec la complexité de la langue française, les indices spatio-temporels, la cohérence et les contacts des langues arabe/français ou anglais/français, les pourcentages sont très faibles (de 0% à 2,97%).

Les écarts à la norme d'ordre phonogrammique sont plus nombreux au Bac blanc (18,21 %) alors que nous en avons 7,95% au test, mais par contre, les écarts à la norme concernant les substituts et les articulateurs logiques diffèrent totalement entre le test et le Bac blanc, respectivement 22,49% et 2,23% pour les substituts, 18,29% et 1,12% pour les articulateurs logiques. Cela peut s'expliquer par les erreurs récurrentes dans le test dues aux questions ciblées (question 5 pour

les substituts et questions 6 et 7 pour les articulateurs logiques. Cela a augmenté les pourcentages dans le test pour les substituts et les articulateurs logiques.

3.3. Difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS (test et bac blanc)

Les écarts à la norme les plus nombreux sont d'ordre morphogrammique et syntaxique.

Les écarts à la norme morphogrammiques portent sur la confusion des genres et nombre sur la conjugaison et la concordance des temps, sur le choix des auxiliaires et sur la nominalisation.

Les écarts d'ordre syntaxique sont dus à une méconnaissance des différentes formes de phrases (interrogative, passive, négative, pronominale) et une maîtrise insuffisante du style indirect. Les pronoms personnels et relatifs, les prépositions très mal utilisées entraînent aussi des constructions de phrases incorrectes.

Les écarts à la norme phonogrammiques sont dus très souvent à des homophones, aux différentes graphies d'un même son et à la confusion entre des sons assez proches.

D'autres difficultés moins nombreuses concernent les substituts (confusion entre les pronoms personnels COD et pronoms personnels COI, utilisation non conforme à la norme de pronoms relatifs, surtout « DONT », d'adjectifs possessifs, surtout « LEUR », et les articulateurs logiques (méconnaissance des valeurs, confusion dans leur utilisation, mode subjonctif obligatoire après certaines conjonctions de subordination non respecté).

Enfin, les autres écarts à la norme sont très peu fréquents. Les difficultés inhérentes au contact des langues arabe et français se manifestent par la redondance de sujets ou de COD, de sujets et verbes inversés, d'adjectifs possessifs accordés avec le possesseur et non l'objet possédé, et des traductions d'idiomes. Les difficultés inhérentes au contact des langues étrangères (anglais/français) concernent surtout les mots empruntés à l'anglais ou les mots qui ont la même racine qu'en anglais.

Quelques difficultés aussi dues à la complexité de la langue ont été notées : celles en relation avec les verbes irréguliers, les cas particuliers et exceptions des règles de grammaire de la langue française et des mots qui ont la même racine et qui sont utilisés l'un pour l'autre.

Nous avons enfin remarqué que les écarts à la norme en relation avec les indices spatio-temporels sont très rares.

Les apprenants ont donc essentiellement des difficultés d'ordre morphogrammiques (80,71 % au test, 43,12% au Bac blanc). Les écarts à la norme d'ordre phonogrammique sont plus ou moins nombreux (7,95% au test, 18,21 % au Bac blanc). Par contre, la cohérence, les indices spatio-temporels, la complexité de la langue, le contact des langues (arabe/français) et celui des langues étrangères (anglais/français) ne créent pas de difficultés importantes aux élèves. Même les substituts et les articulateurs logiques sont bien maîtrisés si l'on ne prend en considération que les pourcentages au Bac blanc (respectivement 2,23% et 1,12%) puisque ceux du test ont été un peu faussés par des réponses récurrentes à des questions ciblant les substituts et les articulateurs logiques.

3.4. Relation entre les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS et les résultats des questionnaires proposés aux PES et IES de la wilaya de Constantine

Nous remarquons que le pourcentage des écarts à la norme morphogrammique est le plus élevé (30,71% au test et 43,12 % au bac blanc 2012) et cela correspond aux réponses de 31 équipes pédagogiques de lycées de la wilaya de Constantine, qui ont souligné que les difficultés morphologiques (conjugaison, concordance des temps, règles d'accord) sont les plus nombreuses.

De même, les pourcentages des écarts à la norme d'ordre syntaxique sont de 17,45% et 27,13% respectivement au test et au Bac blanc et 41 équipes pédagogiques sur 44 affirment que beaucoup de difficultés sont d'ordre syntaxique. Les IES aussi précisent que les difficultés grammaticales sont d'ordre morphologique et syntaxique.

Beaucoup d'écarts à la norme relatifs aux contacts des langues (arabe/français et dans une moindre mesure anglais/ français) ont été signalés par 43 équipes pédagogiques sur 44 et par les IES mais cela n'a pas été confirmé par les pourcentages infimes que l'on a dans notre tableau récapitulatif des pourcentages d'écarts à la norme (de 0% à 3, 24%).

Certes, ces contacts des différents systèmes grammaticaux existent puisqu'ils ont été constatés par la quasi-totalité des PES et des IES mais les écarts à la norme qui en découlent ne sont pas nombreux.

Enfin, les enseignants ont, en majorité (34 équipes pédagogiques sur 44), signalé que certaines difficultés grammaticales étaient perceptibles à l'oral notamment les phonèmes non conformes, ce qui correspond aux difficultés d'ordre phonogrammique.

Les écarts à la norme que nous avons relevés et leurs pourcentages correspondent donc (mis à part ceux dus aux contacts des langues) aux observations données par les PES et les IES interrogés à ce sujet.

3.5. Relation entre les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS et les résultats de l'analyse des documents pédagogiques

Dans le cycle primaire, l'objectif est de faire accéder l'élève à un niveau de communication satisfaisant. Cet objectif est atteint dans la mesure où les apprenants arrivent à comprendre, à s'exprimer, à communiquer. Dans les manuels, la grammaire est abordée d'une manière implicite dans les classes du cycle primaire. En 1^{ère} année d'apprentissage, quelques exercices permettent d'initier l'élève à la conjugaison, à l'orthographe, à la syntaxe sans aucune explication. En 2^{ème} année d'apprentissage, les exercices sont plus nombreux mais la grammaire est toujours enseignée d'une manière intuitive. En 3^{ème} année d'apprentissage, la grammaire est un peu plus explicite. On explique certaines notions grammaticales.

Dans le cycle moyen, chaque année est consacrée à une étude discursive (le récit, la description, l'explication et l'argumentation). La grammaire est étudiée dans les manuels d'une manière plus explicite et en relation avec ces types de textes. Dans le

cycle secondaire enfin, des manipulations syntaxiques sous forme d'exercices sont proposées en fonction des besoins et des objectifs des séquences.

Dans les manuels, la grammaire est enseignée à travers des séries d'exercices.

En 2^{ème} AS, des encadrés donnent quelques rappels en rapport avec la grammaire.

Le programme officiel de 3^{ème} AS recommande aux enseignants de classer les points de langue en relation avec l'objectif des différents projets. Nous constatons donc que la grammaire a une place minime dans les cycles primaire et secondaire. Elle est plus importante dans le cycle moyen. L'objectif des programmes étant de communiquer et de transmettre des idées en français, nous pouvons affirmer que cet objectif est atteint puisque les productions des apprenants (dans le test et au Bac blanc) prouvent que les élèves arrivent à s'exprimer en respectant la cohérence, les articulateurs logiques, les indices spatio-temporels, les substituts.

D'ailleurs, le Professeur Yasmina Cherrad-Bencheffa (1979 : 248) écrit : « *Initier des élèves à une compétence de la communication, c'est leur offrir des éléments se situant au-delà de la phrase.* »

En parlant d'élèves compétents en langue, dans l'ouvrage *Approche par compétences dans l'école algérienne*, Xavier Roegiers (2006 :22) explique :

« *En langue, il ne suffit pas que les élèves apprennent des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel...) et des savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit...). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer. En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire. C'est alors qu'ils deviennent compétents.* »

Mais, sachant que beaucoup d'élèves de 3^{ème} AS sont appelés à continuer leurs études universitaires en français (médecine, pharmacie, finances, informatique, langue française...) et qu'ils deviendront les futurs cadres de l'Algérie qui doivent souvent travailler en français (réunions, conférences, rédactions de lettres, de rapports ...), nous estimons que, vu sous cet aspect, il faudrait revoir les objectifs et accorder plus d'importance à la grammaire car les apprenants commettent beaucoup

trop d'écarts à la norme d'ordre morphogrammique et syntaxique dans leurs productions (test et bac blanc).

4. Remédiations possibles

Après l'analyse des corpus et la mise en exergue des difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS, il serait bon de proposer des remédiations, même si celles-ci ne sont que des pistes très modestes à exploiter.

D'abord, il faudrait la décision politique courageuse de revoir les objectifs de la langue française durant le cursus scolaire car ils ne correspondent pas à la réalité des futurs bacheliers qui sont appelés, pour beaucoup de filières, à continuer leurs études en français. Le Professeur Nedjma Cherrad (2008 : 2) note à ce propos : « *Le lien habituel d'apprentissage du français pour beaucoup d'Algériens reste l'école. [...] mais le français n'est jamais langue support d'enseignement ni au niveau du primaire ni au niveau du secondaire ; il le devient à l'université dans les disciplines scientifiques.* »

Par conséquent, l'objectif n'est pas seulement de communiquer en français pour transmettre des idées mais de maîtriser la langue pour suivre des études. Il faudrait aussi, comme l'ont souhaité les différentes équipes pédagogiques (dans les questionnaires qui leur ont été distribués), augmenter le volume horaire, créer des séances de TD pour avoir la possibilité de corriger individuellement les élèves.

Le nombre considérable d'écarts à la norme morphologique met à nu un système d'apprentissage insuffisant.

Dès le cycle primaire, la conjugaison des verbes, leur infinitif, les accords du participe passé doivent être acquis, de même que les formes du féminin et du pluriel des noms.

Dans le cycle moyen, ces notions seront étudiées d'une manière plus détaillée avec les cas particuliers et les exceptions ainsi que la concordance des temps.

Enfin dans le cycle secondaire, il s'agira surtout de s'exercer et d'aborder certaines subtilités du français. Les difficultés inhérentes à la langue française seront donc introduites progressivement, selon le degré de difficulté dans les trois paliers de l'enseignement.

En ce qui concerne les écarts d'ordre phonogrammique, nous avons remarqué, dans notre analyse, qu'elles sont souvent en relation avec la confusion de phonèmes inexistantes dans la langue arabe [e], [ɛ], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ẽ], [ã], [õ], [œ̃], [ɥ], [p], [u], [R],[ŋ]

Les apprenants remplacent volontiers ces phonèmes par d'autres assez proches, comme « * midicine » pour « médecine » (32.8,9), « * surtout » au lieu de « surtout » (7.6,4).

Dès le cycle primaire, les enseignants doivent insister sur une bonne prononciation des phonèmes pour éviter les répercussions négatives sur la graphie des mots.

Mais cela ne peut être effectué que si l'enseignant lui-même maîtrise la phonétique de la langue française, ce qui n'est pas toujours le cas. Il faudrait donc penser aussi à des stages de perfectionnement des enseignants qui en ont besoin avant de leur demander de corriger la prononciation des élèves.

Dans le cycle moyen, il serait souhaitable d'avoir des laboratoires de langue pour effectuer beaucoup d'exercices de phonétique.

Dans le secondaire, les moyens audiovisuels (Data show, DVD, CD), peuvent être utilisés pour intéresser les élèves et les mettre dans le bain linguistique qui les éloigne des écarts phonogrammiques (films, reportages, dessins animés).

Il est évident que ce qui a été dit pour les enseignants défaillants du cycle primaire est valable pour ceux des cycles moyen et secondaire.

Quant à la syntaxe, les indices spatio-temporels, les substituts, les articulateurs logiques, l'étude doit se faire progressivement : phrase simple dans le cycle primaire, étude d'articulateurs simples comme les conjonctions de coordination et les substituts faciles à employer (ex : il, elle, mon, ton...), les phrases complexes dans le cycle moyen avec les articulateurs et les substituts plus difficiles à employer (bien que- afin que....., que, dont, le sien.....), dans le cycle secondaire, les formes plus complexes de la langue française (style indirect, voix passive, forme interro-négative...) et les substituts les plus difficiles à utiliser (y, en).

D'ailleurs, en ce qui concerne, ces deux substituts, une étude a été menée par Abdelaziz Sissaoui (2010 : 121) sur l'une des difficultés linguistiques d'ordre syntaxique ayant trait à la pronominalisation: les pronoms "en" et "y". Il remarque, à travers l'analyse des manuels scolaires des cycles moyen et secondaire, qu'il n'y a pas une place importante réservée à l'étude de ces pronoms. Il affirme : « *L'absence des pronoms adverbiaux "en et "y" est due aux lacunes observées dans les manuels scolaires.* » (2010 : 146)

Cette étude, dans les 3 paliers, se fait souvent d'une manière implicite ou alors sous forme d'exercices (dans le cycle secondaire).

Nous proposons donc des livres de grammaire adaptés pour chaque niveau car les élèves ne peuvent pas comprendre les grammaires de référence, de même, il serait intéressant d'avoir pour chaque niveau et dans tous les cycles (même en 3^{ème} AS) des cahiers d'exercices où l'on aura, pour chaque leçon étudiée, une série d'exercices. Ces derniers pourront être présentés d'une manière attractive (présentation, illustration) et les activités ludiques peuvent également éveiller l'intérêt des apprenants.

Comme le dit Jean Marc Defays (2003 :269) : « *Le jeu permet de renforcer la cohésion du groupe de la classe, de motiver les apprenants même pour les aspects de l'apprentissage qu'ils considèrent comme les plus austères, de décrisper les plus inhibés ou anxieux, de dédramatiser l'erreur et de stimuler les échanges* »

En Algérie, l'aspect ludique existe dans les cours d'expression orale et dans les leçons de vocabulaire mais il n'est guère utilisé dans l'apprentissage de la grammaire. Il serait donc judicieux d'introduire et généraliser le jeu dans les leçons de grammaire.

Nicole Décuré (2004 :198) reconnaît l'importance du jeu dans l'apprentissage de la grammaire en affirmant : « *L'activité la plus ennuyeuse peut se faire sous forme de jeu si on introduit des éléments ludiques...* »

Dans notre mémoire de magister intitulé « Introduction des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE », nous avons introduit des

activités ludiques dans toutes les leçons de grammaire du programme de 1^{ère} AM et nous avons confectionné une fiche pour chacune des leçons, le but étant de prouver que le jeu peut être introduit dans n'importe quelle leçon de grammaire.

Par exemple, dans la leçon « la forme négative », nous avons proposé le jeu « Ni OUI ni NON » (inspiré de Julien, 1988 :58) qui consiste à répondre par une phrase affirmative ou négative sans dire OUI ou NON. Le professeur pose des questions aux élèves de deux groupes et élimine ceux qui répondent par OUI ou NON. Un groupe perd lorsque tous ses éléments sont éliminés.

Dans la leçon « l'expression de lieu », on utilise le jeu « la chasse au trésor » (Inspiré de F. Weiss, 1983 :53-62), le trésor est un gâteau, un bonbon ou un chocolat.

Selon Décuré (1994 :23), un bon jeu ne doit pas être lassant et il est bon aussi de préparer quelquefois des petits cadeaux pour les gagnants.

Le trésor est donc caché en l'absence d'un élève qui, en revenant, pose des questions fermées auxquelles le professeur répond par OUI ou NON.

Exemple :

Le trésor est-il sous le radiateur ?

Le trésor est-il dans le cartable du professeur ?

Si l'élève ne trouve pas le trésor au bout de 10 questions, on change d'élève et de cachette. Dans le cas contraire l'élève prend le trésor.

Dans la leçon « Du texte à la phrase », on utilise le "**jeu du puzzle**" (inspiré de Barlow, 1988 :7) :

Cinq élèves portent des cartons avec les écrits suivants en ordre.

1. Amina va en classe
2. sa camarade Lydia la taquine
3. elle pleure
4. la maîtresse la console

5. Amina n'a plus de chagrin

On met les écrits portés par les élèves en désordre. Les élèves doivent retrouver l'ordre nécessaire pour avoir un sens.

Dans la leçon « **Place des pronoms et de la négation** », on utilise le jeu "**information fausse**" (Inspiré de Gilbert Bréville, 1975 :25)

Trois élèves passent au tableau. Chacun aura une colonne de phrases avec une transformation (pronom ou négation) fausse. Le premier qui détecte la phrase fausse aura trois points, le deuxième aura deux points et le dernier un point. Si l'un d'entre eux ne trouve pas la phrase fausse, il est éliminé. Chacun aura un bonus de deux points s'il arrive à corriger la phrase fausse.

Exemple :

Le professeur rend les copies aux élèves.

- Il leur rend les copies.
- Il ne les leur rend pas.
- Il leur les rend. -----> Phrase fausse.
- Il ne leur rend pas les copies.

Dans la leçon « **Le complément de moyen** », on utilise le "**Jeu : Amplifier**" inspiré de Martin, 1995 :89) :

Cinq élèves sont au tableau. Le professeur donne une phrase.

Les élèves devront ajouter 1 c. de moyen

Le 1^{er} qui répondra doit donner 1 c. de moyen formé de 3 mots

Le 2^{ème} ajoutera 1 mot, le 3^{ème} élève ajoutera encore 1 mot et ainsi de suite. Le tour de rôle se fera en fonction de la rapidité à trouver la réponse.

Dès qu'un élève fait une erreur, il est éliminé. Le gagnant est celui qui restera lorsque les 4 autres auront été éliminés.

Exemple :

Le professeur : Nadir ouvre la porte

1^{er} élève : N. ouvre la porte avec une clé.

2^{ème} élève : N. ouvre la porte avec une grande clé.

3^{ème} élève : N. ouvre la porte avec une clé en fer.

4^{ème} élève : N. ouvre la porte avec une grande clé en fer.

5^{ème} élève : N. ouvre la porte avec une très grande clé en fer.

Dans la leçon « la complétive par **Que** », on utilise le jeu "**Jeu : Bingo**" (inspiré de Hourst, 2001 :63) :

L'élève doit retrouver le début et la fin de chaque phrase dans la carte suivante :

Le juge veut	Il est nécessaire	Qu'il n'a pas le temps	Que la bataille était gagnée
Il dit	Que tu fasses des efforts	Le chasseur a dit	L'ambassadeur souhaite
Que son pays ait de bonnes relations avec le nôtre	Que l'accusé soit condamné	Le général a déclaré	Qu'il avait tué trois perdrix

Deux élèves passent au tableau et chacun doit trouver une réponse juste

S'il trouve une bonne réponse, il marque un point sinon il a 0 et passe son tour.

On continue jusqu'à l'obtention des six phrases justes. Celui qui a le plus de points a gagné.

- Le juge veut que l'accusé soit condamné.
- Il dit qu'il n'a pas le temps.
- Il est nécessaire que tu fasses des efforts.

- Le chasseur a dit qu'il avait 3 perdrix.
- L'ambassadeur souhaite que son pays ait de bonnes relations avec le nôtre.
- Le général a déclaré que la bataille était gagnée.

« **Le jeu du cadavre exquis** » (Caré et Debyser, 1978 :128) a été proposé pour la leçon de la cause et la conséquence.

Donner des papiers aux élèves. La 1ère rangée doit écrire 1 phrase courte. La 2ème rangée doit écrire « parce que + 1 phrase courte ». On assemble les papiers 2 à 2 et on lit les résultats. Exemple : Il a faim parce qu'il n'a pas de cartable. Nous écoutons la radio parce qu'il fait froid. Nous jouons dans la cour parce qu'il n'est pas venu. Trouver une phrase logique et la mettre de côté. Demander ensuite aux élèves de la 3ème rangée d'écrire 1 phrase courte. Demander ensuite aux élèves de la 2ème rangée d'écrire « donc + 1 phrase courte ».

On assemble les papiers 2 à 2 (au hasard) et on lit les résultats.

Exemple : Il ouvre le cahier, donc il est en retard. Il est malade donc il regarde la TV. Il est malade donc il est à la maison. Trouver une phrase logique et la mettre de côté.

Nous avons effectué une expérimentation dans un CEM de Constantine et nous avons pu constater que la motivation, la créativité et le taux de réussite étaient meilleurs dans les classes où les jeux ont été utilisés.

Il est évident que tous ces jeux (on a utilisé 23 jeux qu'on a répétés) peuvent être aussi introduits dans les programmes de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes. Par conséquent, ces activités ludiques sont possibles durant tout le cycle moyen. Ces jeunes élèves seront plus motivés et les acquisitions des notions grammaticales seront meilleures. Ainsi les apprenants arriveront dans le cycle secondaire avec des

bases plus solides et auront moins de difficultés lorsqu'ils seront en 3^{ème} années secondaire.

Même dans cette classe, dans les cahiers d'exercices de grammaire que nous proposons de réaliser, des jeux peuvent avoir leur place mais il faut choisir des activités ludiques en fonction de l'âge : mots croisés, mots fléchés, devinettes, charades...

Enfin, dans le cycle moyen, et surtout le cycle secondaire, l'oral est très souvent occulté ou bâclé. Les séances d'expression orale doivent être fréquentes avec des sketches à jouer, des prises de paroles, résumés de textes, ce qui donnera l'occasion de corriger les écarts à la norme d'ordre phonogrammique et ceux en relation avec les contacts de langue (arabe/français, anglais/français).

Conclusion

En analysant les réponses au test proposé à 350 élèves de la wilaya de Constantine et les réponses au bac blanc de 50 élèves de la même wilaya, nous avons abouti au fait que les difficultés grammaticales les plus fréquentes chez ces apprenants sont d'ordre morphogrammique et syntaxique et cela est confirmé par les réponses aux questionnaires destinés aux PES et aux IES. La cohérence du texte est plutôt assez bien maîtrisée et les élèves arrivent à communiquer pour exprimer leurs idées, ce qui correspond aux objectifs généraux des manuels du cycle primaire au cycle secondaire.

Pour éviter les écarts à la norme commis par les apprenants, nous avons émis quelques remédiations comme le changement de statut de la langue française en Algérie ou l'introduction des activités ludiques dans l'apprentissage de la grammaire.

Nous ne prétendons pas, avec ces propositions, révolutionner l'enseignement de la langue française. Beaucoup d'entre elles existent déjà dans les manuels des élèves mais pas d'une manière systématique. Nous insistons surtout sur l'augmentation du volume horaire et l'introduction de TD (qui existaient pourtant, mais qui ont été

supprimés) et une place plus importante à la grammaire, ainsi qu'à la pratique de la langue. Nous recommandons aussi l'utilisation de moyens didactiques plus performants : livres de grammaire et cahiers d'exercices adaptés à chaque niveau.

Nous souhaitons également que les enseignants utilisent les moyens audio-visuels, les TIC et les activités ludiques pour éveiller l'intérêt des apprenants et les mettre dans un bain linguistique adéquat.

De plus, nous avons remarqué dans notre corpus que beaucoup d'élèves évitent la production écrite ou bien écrivent seulement deux ou trois lignes. Ceux qui rédigent, eux, commettent beaucoup d'écarts à la norme. Les élèves ne sont pas entraînés à ce genre d'exercices et les enseignants le confirment dans les réponses au questionnaire qui leur a été proposé. Il faudrait donc aussi donner plus d'importance à la production écrite avec toutes les applications grammaticales qui en découlent

Conclusion générale

En tant qu'enseignante de français à l'université, nous avons toujours été étonnée par le nombre impressionnant d'écarts aux normes grammaticales commis par les étudiants. Ceux-ci ont pourtant le baccalauréat et ont choisi la filière « Français », ils ont même opté de l'enseigner puisqu'ils sont à l'ENS. Ils devraient donc être les meilleurs en langue française. Qu'en est-il alors des autres étudiants ? C'est ce qui nous a poussée à faire cette recherche concernant « les difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS » pour éventuellement proposer « des remédiations ».

Pour cela, dans une partie théorique, nous avons d'abord essayé de définir le mot « grammaire » avec ses différentes acceptions, d'opérer la distinction entre certaines oppositions (grammaire et linguistique, grammaire descriptive et grammaire normative, grammaire explicite et grammaire implicite, grammaire et vocabulaire), nous avons également rappelé l'évolution de la grammaire et des théories linguistiques : de la grammaire du 4^{ème} siècle avant JC jusqu'au 18^{ème} siècle, Ferdinand de Saussure et les différents courants structuralistes, les distributionnalistes et les transformationnalistes, de la sémantique à l'énonciation et de la pragmatique à la grammaire de texte. Nous avons par la suite défini la grammaire du point de vue didactique et énuméré les types de grammaire avec les classifications d'Henri Besse et Rémy Porquier, d'Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera et Michèle Pendanx, Dirven et celle de Dirven adaptée par Claude Germain et Hubert Séguin. Puis, nous avons évoqué l'évolution de la grammaire dans les différentes méthodes d'enseignement : de la méthode naturelle à la méthodologie traditionnelle, de la méthode directe à la méthode audio-orale et la méthode SGAV puis l'approche communicative. Enfin, nous avons recensé dans les ouvrages de référence les difficultés grammaticales qui peuvent poser un problème aux apprenants, notamment les exceptions dans le genre et le nombre du nom, l'utilisation des articles contractés, l'accord de l'adjectif qualificatif (le féminin, le pluriel, les adjectifs de couleur, les adjectifs dans les mots composés), l'adjectif numéral cardinal, les verbes irréguliers, le choix de l'auxiliaire et l'accord du

participe passé (surtout les cas particuliers), l'emploi des pronoms personnels (surtout "y" et "en"), la forme passive, le style indirect, la concordance des temps, les pronoms relatifs et les conjonctions de subordination difficiles à employer, la nominalisation... De même, nous avons passé en revue les subtilités de la langue française comme les homophones, les latinismes, les gallicismes...

Toutes ces notions (théories linguistiques, méthodes d'apprentissage de la grammaire, difficultés et subtilités de la langue) seront utiles pour l'analyse de notre corpus.

Dans notre deuxième partie, nous avons entrepris une recherche sur le terrain, c'est-à-dire dans les classes de 3^{ème} AS, pour déceler leurs difficultés grammaticales en français.

Pour cela, nous avons d'abord analysé les documents officiels et les manuels scolaires en général (précisément l'apprentissage de la grammaire) utilisés par les apprenants de 3^{ème} AS de l'année scolaire 2011/2012. Ces derniers ont eu durant leur cycle primaire des manuels datant de l'enseignement fondamental. L'objectif était de constater la formation réelle en grammaire, qu'ont subie les apprenants de 3^{ème} année secondaire durant leur parcours scolaire, en dégageant la méthode et la démarche utilisée mais aussi les théories linguistiques adoptées.

Nous avons étudié un corpus assez large pour être représentatif. Nous avons d'abord proposé un test à des élèves de 3^{ème} AS de 42 lycées de la wilaya de Constantine, c'est-à-dire la quasi-totalité des lycées en 2012, soit un total de 350 copies. A celles-ci s'ajoutent 50 copies de Bac blanc de 5 lycées relevées dans cinq lycées différents de la wilaya de Constantine. Nous avons utilisé une grille d'analyse inspirée de celle de Nina Catach et celle de Guy Fève pour faire une classification des écarts à la norme recensés dans les productions des élèves. Cela nous a permis d'établir des pourcentages pour chaque type d'écarts à la norme : les écarts à la norme dans la phrase d'ordre morphogrammique, d'ordre phonogrammique et d'ordre syntaxique, les écarts à la norme dans le texte en relation avec la cohérence, avec les articulateurs logiques, avec les substituts et

avec les indices spatio-temporels, les difficultés inhérentes à la complexité de la langue française (exceptions, cas particuliers, subtilités de la langue), les difficultés inhérentes aux contacts des langues (arabe/français et anglais/français).

Nous avons aussi adressé des questionnaires aux PES de 44 lycées de la wilaya de Constantine auxquels ils ont répondu dans le cadre des cellules pédagogiques.

Deux IES de la wilaya de Constantine ont été également destinataires d'un questionnaire. Celui-ci porte sur les difficultés rencontrées par les apprenants, les causes de ces insuffisances, les théories linguistiques utilisées dans l'enseignement de la grammaire, les remédiations proposées...

L'analyse des documents d'accompagnement, des guides du professeur et des manuels nous a amenée à faire un certain nombre de remarques.

Durant le cycle primaire, en 4^{ème} année primaire (1^{ère} année d'apprentissage), les auteurs du manuel, inspirés de la grammaire traditionnelle, proposent d'une manière intuitive des exercices portant sur des points de syntaxe, de conjugaison et d'orthographe. En 5^{ème} année primaire (2^{ème} année d'apprentissage), les exercices proposés par le manuel se réfèrent à la grammaire traditionnelle et transformationnelle. Toujours d'une manière implicite, les élèves prennent conscience, sans utiliser de métalangage, de certaines règles de morphologie, d'orthographe ou de conjugaison. Les exercices de systématisation sont plus nombreux qu'en 4^{ème} année primaire.

En 6^{ème} année primaire (3^{ème} année d'apprentissage), les élèves sont initiés à la grammaire structurale. Les notions grammaticales sont enseignées de façon plus explicite et les auteurs utilisent parfois le métalangage.

Durant le cycle moyen, la grammaire est explicite. En 1^{er} AM et en 2^{ème} AM, des règles à retenir se trouvent dans des encadrés « Retiens ». En 3^{ème} AM, des exercices de complétion permettent à l'élève de retrouver les règles grammaticales à retenir. En 4^{ème} AM, ce qu'il faut retenir est présenté dans un encadré. Presque toutes les leçons se réfèrent à la grammaire traditionnelle (9 sur 17 en 1^{ère} AM, 14

sur 22 en 2^{ème} AM, la totalité en 3^{ème} AM et en 4^{ème} AM. Les autres leçons se réfèrent soit à la grammaire textuelle soit à la grammaire structurale.

Durant le cycle secondaire, la grammaire est enseignée à travers les questions de compréhension et des séries d'exercices. En 2^{ème} AS, quelques notions grammaticales sont présentées dans des encadrés. Les auteurs font référence à la grammaire textuelle, à la grammaire énonciative et à la grammaire transformationnelle.

Nous pouvons confirmer notre hypothèse qui précisait que la place de la grammaire ne serait pas importante surtout dans les cycles primaire et secondaire. En effet, notre analyse a montré que la grammaire dans le cycle primaire se fait d'une manière implicite à partir d'exercices. De même, dans le cycle secondaire, la grammaire est étudiée essentiellement à partir de séries d'exercices. Il faudrait cependant émettre quelques réserves en ce qui concerne cette hypothèse car dans le cycle moyen, les leçons de grammaire tiennent une place assez conséquente.

Nous confirmons aussi l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la grammaire du cycle primaire au cycle secondaire se ferait tantôt de façon explicite, tantôt d'une manière implicite et diverses théories linguistiques seraient adoptées : grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire énonciative et grammaire textuelle. D'ailleurs les PES, dans leurs réponses au questionnaire qui leur a été proposé précisent que la grammaire dans le cycle secondaire s'appuie surtout sur la grammaire de texte et la grammaire énonciative et se pratique à partir de la compréhension de textes et d'exercices. Les réponses des IES corroborent celles des PES. Tout le corps éducatif s'accorde à dire que la grammaire dans le cycle secondaire est au service de la communication.

L'analyse des réponses des apprenants au test et des copies du bac blanc a montré surtout que les objectifs d'enseignement du français fixés pour le cycle secondaire, sont atteints sur le plan de la communication et de la compréhension car les élèves étudient la grammaire textuelle. Les pourcentages de notre analyse des écarts à la norme sur le plan du texte le prouvent : ils sont moindres par rapport aux écarts à la

norme d'ordre morphogrammique ou d'ordre syntaxique (écarts par rapport aux règles de cohérence : 1,01 % au test et 1,48% au bac blanc, écarts à la norme en relation avec les articulateurs logiques : 18,29% au test et 1,12% au bac blanc, écarts à la norme en relation avec les substituts : 22,49% au test et 2,23% au bac blanc, écarts à la norme en relation avec les indices spatio-temporels : 0,22% au test et 0,37% au bac blanc. Les pourcentages dans l'ensemble sont minimes.

Les taux sont un peu élevés au test pour les écarts en relation avec les articulateurs logiques (18,29%) et les substituts (22,49%) mais cela est dû à la récurrence des exercices proposés au test.

Par contre les pourcentages sont importants pour les normes transgressées au niveau morphogrammique (80,71% au test et 43,12% au bac blanc) et syntaxique (17,45% au test et 27,13% au bac blanc). Les écarts à la norme d'ordre phonogrammique sont plus ou moins importants (7,95% au test et 18,21% au bac blanc).

Les difficultés inhérentes aux contacts des langues sont faibles (arabe/français : 1,36% au test et 3,34% au bac blanc, anglais/ français : 0,13% au test et 2,97% au bac blanc). En ce qui concerne les écarts à la norme dus à la complexité de langue française (exceptions, cas particuliers, subtilités de la langue), nous avons relevé peu d'écarts à la norme dans le test et aucun au bac blanc.

Cela ne veut pas dire que les apprenants maîtrisent ces notions mais ces cas sont tellement rares que ce ne sont pas les difficultés les plus fréquentes auxquelles se heurtent les apprenants.

Nous confirmons là encore une de nos hypothèses : les écarts à la norme se manifesteraient surtout sur le plan morphologique et syntaxique. Les plus hauts pourcentages d'écarts à la norme sont d'ordre morphogrammique (80,71% au test et 43,12% au bac blanc) et d'ordre syntaxique (17,45% au test et 27,13% au bac blanc).

D'autre part, les enseignants affirment dans les réponses au questionnaire qui leur a été destiné, que les difficultés remarquées chez les apprenants sont des problèmes

de rapports logiques (donc de syntaxe) et de conjugaison (donc de morphologie) ou encore d'écarts à la norme dus aux contacts des langues.

Quant à notre hypothèse concernant les causes des difficultés grammaticales des élèves : elles seraient en rapport avec l'enseignement de la grammaire mal adapté aux apprenants, avec la complexité de la langue et le manque de pratique de celle-ci, avec le manque de moyens didactiques, le volume horaire réduit, la surcharge des classes et le contact des langues, nous ne pouvons confirmer que certaines causes. En effet, les enseignants dans les réponses au questionnaire ont bien dit que les programmes n'étaient pas adaptés au niveau des élèves, qu'ils manquaient de moyens didactiques (ni TIC, ni moyens audio-visuels, ni bibliothèque...).

Ils ont également affirmé que les élèves étaient trop nombreux (40 à 50 par classe), ce qui ne facilite pas l'apprentissage de la grammaire.

Beaucoup d'entre eux pensent que le volume horaire du français est insuffisant dans le cycle secondaire et que la pratique de la langue ne pouvait pas se faire avec un volume réduit et une classe surchargée.

En revanche, en entreprenant cette recherche, nous avons cru que les écarts à la norme seraient en grande partie dus aux contacts des langues et à la complexité de la langue française mais, en fait, nous constatons que le pourcentage est vraiment minime pour ce type d'écarts à la norme (dans les réponses au test et les copies de bac blanc) même si les écarts dus aux contacts des langues sont signalés par beaucoup de PES.

L'hypothèse qu'on pourrait remédier aux difficultés des apprenants de 3^{ème} AS en accordant plus d'importance à l'enseignement de la grammaire du français, en mettant à la disposition des enseignants plus de moyens didactiques et en rendant plus attrayant l'apprentissage de la grammaire, est possible. Il suffit de clarifier le statut de la langue française (en Algérie) utilisée pour suivre les études à l'université, notamment dans les filières scientifiques. D'ailleurs le Professeur Yacine Derradji (2000 : 93) a précisé que la langue française en Algérie n'est pas seulement une langue étrangère et que « *L'impact de la domination linguistique*

coloniale a fait du français la première langue étrangère –après l'indépendance- à avoir un statut de langue véhiculaire, de grande communication et de fonctionnement des institutions de l'Etat plus particulièrement de l'école algérienne qui devenait le lieu privilégié de diffusion de ce moyen linguistique. »

De plus, on pourrait mettre à la disposition des enseignants des moyens audiovisuels, les TIC, des livres de grammaire adaptés à chaque niveau et des cahiers d'exercices au service de la communication.

Enfin, les activités ludiques que l'on a expérimentées en 1^{ère} AM (dans notre mémoire de magister) ont montré leur utilité. Elles peuvent être généralisées dans le cycle moyen. On peut introduire un ou deux jeux dans chaque leçon comme nous l'avons fait en 1^{er} AM. Nous avons déjà proposé 23 jeux mais il faudrait en créer d'autres pour varier les activités. L'élève apprendrait ainsi la grammaire tout en s'amusant, ce qui le motiverait.

On pourrait même introduire des jeux adaptés à l'âge des élèves dans le cycle secondaire (par exemple dans le cahier d'exercices : mots croisés, devinettes, charades...).

D'autres remédiations sont émises par les PES : augmenter le volume horaire, créer des séances de TD et diminuer l'effectif des élèves pour mieux pratiquer la langue, organiser des activités de lecture pour familiariser les apprenants aux subtilités de la langue française.

Les remarques et les remédiations proposées sont somme toute relatives. L'étude a été faite sur un échantillon datant de 2012 dans la wilaya de Constantine.

Nous sommes en 2016 et il y a 48 wilayas en Algérie. Mais au moment où le ministère de l'Education entreprend la refonte des programmes et la rédaction de manuels de deuxième génération, nous n'avons pas la prétention, dans cette étude, de donner un canevas mais juste d'apporter une contribution qui servirait éventuellement aux concepteurs des nouveaux manuels. Les auteurs pourraient, en effet, tout en réactualisant, en relativisant les données, tenir compte dans une

certaine mesure, des différentes observations effectuées dans notre modeste travail de recherche.

Beaucoup de perspectives restent ouvertes. Nous pourrions continuer notre étude au niveau universitaire (aussi bien dans la filière de langue française que dans le module de français des autres filières).

Nous constatons un grand vide en ce qui concerne le contenu de ce module de français que l'on retrouve pourtant dans plusieurs filières (arabe, finances, biologie, droit, sociologie...). Certains enseignants se contentent de faire de la terminologie, d'autres enseignent quelques notions de grammaire. Chaque professeur improvise en quelque sorte un programme qu'il enseigne à sa manière. Il serait bon par conséquent de faire une recherche approfondie.

Quelles sont les difficultés grammaticales rencontrées par les étudiants ? Quels sont les programmes ? Sont-ils suffisants ? Sont-ils adaptés au profil des apprenants ? A quels livres se réfèrent les étudiants ? Quelles propositions peut-on émettre ? Une étude intéressante à entreprendre...

Références bibliographiques

ADAM, J.M., (1990) *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège : Mardaga.

AMBROGI, P.R., (2001), *Particularités et finesses de la langue française*, Séguier.

BARLOW. M., (1988). *Jeux de langage*, Fiches de travail pour les professeurs, Centre national de documentation pédagogique, Académie de Lyon.

BEACCO, J.C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

BEACCO, J.C., (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris, Didier.

BEAUD, M., (1999), *L'art de la thèse*, Casbah éditions. Alger.

BENTOLILA, A., (2001), *Grammaire : Robert & Nathan*. Nathan.

BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1 et 2, Gallimard.

BERARD, E., (1991), *L'approche communicative*. Clé international.

BESSE, H. & PORQUIER, R., (1984), *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Didier 6.

BESSE, H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier/ Crédif.

BLANCHET, P., (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*, Louvain-la-Neuve : Peeters.

BLED, E. (2010), *Orthographe, Grammaire*, Hachette. Education.

- BOYER, H., BUTZBACH, M., & PENDANX, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*. Outils théoriques, Paris, Clé International.
- BREVILLE, G., (1976), *Jeux de communication. 75 fiches pour les formateurs*. Edition d'organisation
- BURNEY, P., BENAC, H., (1975), *Guide de conjugaison française*, Hachette.
- CARE, J.M. & DEBYSER, F, (1978), *Jeu, langage et créativité*. Hachette Larousse, FDM-BEL. Paris.
- CATACH, N., (1980), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- CHARAUDEAU, P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- CHOMSKY, N. (1969), *Structures syntaxiques*, Paris. Le seuil, traduction française de l'ouvrage paru en 1957, Mouton et Co, La Haye.
- CHOMSKY, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Editions Seuil, traduction française par Jean-Claude Milner de l'ouvrage paru en 1965, The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, USA.
- CHOUINARD, C. (2001). *1300 pièges du français parlé et écrit*. Les éditions La presse.
- COURTILLON, J., (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.
- CUQ, J.P., (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier. Paris.
- CUQ, J.P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- CUQ, J.P., & GRUCA, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- DAMAR, M-E., (2009), *Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE*, Bruxelles, PIE - Peter Lang.
- DEFAYS, J.M., (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Psychologie et Sciences Humaines : Pierre Mardaga.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., MARCELLESI, C & al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse. Paris.
- DUBOIS. J & LAGANE, R., (1973), *La nouvelle grammaire du français*. Larousse.
- ESSONO, J.M. (1998), *Précis de linguistique générale*. Harmattan.
- EVRRARD, F., (2007), *Les vraies difficultés de la langue française*, .La maison du dictionnaire. Paris.
- FUCHS, C., Le GOFFIC, P., (1992), *Les linguistiques contemporaines*, Hachette.
- GALISSON, R & COSTE, D., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- GALISSON, R., (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Paris : CLE International.
- GARRIC, N., (2003), *Introduction à la linguistique*. Hachette. Paris.
- GARY-PRIEUR, M.N., (1989), *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*. A.Colin.
- GENOUVRIER, E & PEYTARD, J., (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Larousse.
- GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1995), *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Canada : CEC.
- GREVISSE, M., (1949), *Précis de grammaire française*. Gembloux, Duculot.
- GREVISSE, M.& GOOSSE, A., (2011), *Le bon usage, grammaire langue française*, 15^{ème} édition.de boeck s.a.

- GROSS, M. (1968) *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*, Paris, Larousse.
- HAMON, A. (1966), *Grammaire française*. Classe de quatrième et classes suivantes. Classiques. Hachette.
- HOURST, B. & THIAGARAJAN, S., (2001) *Les jeux-cadres de Thiagi : techniques d'animation à l'usage du formateur*. Paris : Organisation.
- LAGANE, R., (2001), *Difficultés grammaticales*, Bordas.
- LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.H., JEANNARD, R., (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Hachette. Paris.
- LEGOFIC. P., (1994), *Grammaire de la phrase française*. Hachette Education.
- MARTIN, M., (1995). *Jeux pour écrire*. Hachette Education.
- MARTINET, A., (1985). *Syntaxe générale*. Armand Colin.
- MARTINEZ, P., (2008), *La didactique des langues étrangères*, P.U.F. «Que sais-je ? » Paris.
- MAUGER, G., (1968) *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*. Librairie hachette.
- MOESCHLER, J & AUCHLIN, A. (1997) *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris. Armand Colin.
- MOIRAND, S., (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette (coll. « F »).
- NARCY-COMBES, M.F., (2005), *Précis de didactique*. Devenir professeur de français. Ellipes Editions Marketing SA.
- PATRICE, J. (1988). *Activités ludiques*, CLE international.

PAVEAU, M.A., et SARFATI, G.E, (2003), *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin (U).

PETIOT, G. (2000), *Grammaire et linguistique*. Paris, Armand Colin–Sedes, coll. Campus.

PORQUET, A., (1979), *L'orthographe sans peine*. Nouvelle méthode d'enseignement scientifique et raisonnée de l'orthographe française. ASSIMIL.

PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé internationale. Paris.

PUREN, C. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme, Paris : Didier-CREDIF.

REBOULET, A., (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette Éducation, Pratique pédagogique de français.

ROBERT, J. M., (2002), *Difficultés du français*, Hachette.

ROBERT, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

ROEGIERS, X. (2006), *L'approche par compétence dans l'école algérienne*. UNESCO - ONPS.?

ROULET, .E, (1972)., *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.

SAUSSURE, F.de, (1972), *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Payot, Nouvelle édition.

SIOUFI, G & RAEMDONCK, VAN, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny, Bréal.

TESNIERE, L. (1959), *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.

TOMASSONE, R., (1996), *Pour enseigner la grammaire*. DELAGRAVE.

VARGAS. C., (1999), *Grammaire pour enseigner. L'énoncé, le texte, la phrase.* Armand Colin. Paris.

VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français.* Hachette. Paris.
La grammaire en FLE, Hachette.

VIGNER. G, (2004), *.La grammaire en FLE,* Hachette.

WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, pratiques pédagogiques.* Hachette.

WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre.* Paris : Hachette.

WILMET, M. (2007), *Grammaire rénovée du français.* De Boeck.

WILMET, M. (2010), *Grammaire critique du français,* Groupe De Boeck. éditions Duculot.

Articles

CHEVALIER, J.C, (1987) « Grammaire et enseignement des langues » in *Le français dans le monde– Recherches et Applications – Vers un niveau 3* numéro spécial : février/mars1987. p.34-41.

COMBETTES.B, (2008) « Théories du changement et variations linguistiques : la grammaticalisation » in *Pratiques. La didactique du français.* n°137-138. p. 135-145

COSTE. D, (1989). « La grammaire entre linguistique et didactique.», acte du colloque de l'Anefle, *Grammaire et français langue étrangère.* Grenoble, pp-3-14, nov.

COURTILLON. J, (1989.) « L'approche notionnelle de la grammaire.» in *Grammaire et français langue étrangère,* colloque de l'Anefle, Grenoble,

DECURE, N. 1994. « Jouer, est-ce bien raisonnable? », Les Langues Modernes 2. pp.16-24.

DECURE, N. 2004 « Plaidoyer pour le jeu philosophique, politique et pédagogique », Colloque International. Langues et modernité, Université d'Oran ES- Senia (Algérie) du 13 au 15 mars. pp. 195-212.

ROULET. E, (1971) « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes » in Le Français dans le monde, Orientations théoriques. n°85, p.29-47.

STROUDZE. C, (1974) « Préparation d'un exercice de grammaire : savoir...savoir-faire... » in Le Français dans le monde, L'enseignement de la grammaire, n°103, p.162-183.

Thèses et mémoires

CHERRAD- BENCHEFRA, Y. (1979), Réflexions et jalons pour un enseignement de la compétence de communication en langue française à des élèves de l'enseignement moyen en Algérie. Thèse de doctorat. III^{ème} Cycle. Université Paris XIII.

CHERRAD, N. (2008), Analyse des interactions verbales en cours de licence de français : des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation (Analyse transversale et longitudinale). Thèse de doctorat. Université Mentouri.

DERRADJI, Y. (2000), La langue française en Algérie. Etude sociolinguistique et particularités lexicales. Thèse de doctorat. Université Mentouri de Constantine.

FEVE, G. (1982), Essai d'analyse d'erreurs. Etudes de productions écrites en Français Langue Etrangère par des élèves de 4^{ème} année moyenne.- Le système des prépositions- Thèse pour le doctorat de Troisième cycle. Université Paris 8.

HAMMOUCHE, S. (2010), Introduction des activités ludiques dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire : cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne. Mémoire de magister. Université Larbi Ben M'Hidi. Oum El Bouaghi.

HANNACHI, D. (1993), L'adverbe dans les manuels scolaires : analyse syntaxique et didactique, Mémoire de magister, Institut des langues vivantes et étrangères, Université de Constantine.

HANNACHI, D. (2005), Du complément circonstanciel au circonstant : analyse syntaxique, sémantique et didactique, Thèse de doctorat. Université Paul-Valéry Montpellier III.

SISSAOUI, A. (2010), Analyse syntaxique et didactique des pronoms adverbiaux "en" et "y" et les stratégies d'apprentissage développées par les élèves de la deuxième année secondaire Mémoire de magister, Université Mentouri. Constantine.

Sitographie

AMALIA, F. UNTUK MENGANALISIS BUKU PEGANGAN Universitas Pendidikan Indonesia [Consulté le 16.02.10], <http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>

CHARAUDEAU, P, «Les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens », compte rendu d'une conférence, Université Paris -Nord [En ligne], 25mai1999 [consulté le 20/06/10],
<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/charaudeau.html>

SUSO LOPEZ, Javier. 2001. Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE. Universidad de Granada. [Consulté le 20/12/2010],
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html#JavierSuso>

Documents officiels et manuels scolaires

Livre du maître 4^{ème} année Fondamentale, (1987). Institut Pédagogique national.

Livre du maître 5^{ème} année Fondamentale, (1985). Institut Pédagogique national.

Livre du maître 6^{ème} année Fondamentale, (1987). Institut Pédagogique national.

Ministère de l'Education Nationale, (2003) « *Premier livre de français* » 4^{ème} année fondamentale. IPN.

Ministère de l'Education Nationale, (2004) « *Livre unique de français* » 5^{ème} AF (2^{ème} année d'apprentissage). ONPS.

Ministère de l'Education Nationale, (2003) « *Livre unique de français* » 6^{ème} A.F (3^{ème} année d'apprentissage).IPN.

Ministère de l'éducation nationale, (2003). *Document d'accompagnement des programmes de la 1ère année moyenne*. ONPS.

IDDOU SAID OUAAMAR, M., & ABSI, F. (2003). *Plaisir d'apprendre le Français. Le Guide de l'enseignant*. Première année moyenne de l'enseignement. ONPS

Commission nationale des programmes, (2003), *Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne*. ONPS.

Commission nationale des programmes, (2004) *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année moyenne*. ONPS.

Djilali.K & Tounsi M.W. (2004), *Guide du professeur 3^{ème} année moyenne*. ONPS.

Commission nationale des programmes, (2005), *Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} année moyenne*. ONPS.

IDDOU SAID OUAAMAR, M., & ABSI, F. (2003). *Plaisir d'apprendre le Français*. Manuel de Français 1ère année de l'enseignement moyen. ENAG/éditions.

Djennas Mameria, Z., Meghraoui Ferhani, F., Khichane, K., & Ouadah Kara Mostéfa (2004). *Le français en projet. Manuel de Français 2ème année de l'enseignement moyen*. ONPS.

Djennas Mameria, Z., Meghraoui Ferhani, F., Khichane, K., & Ouadah Kara Mostéfa (2004). *Le français en projet. Les outils de la langue*. Manuel de Français 2ème année de l'enseignement moyen. ONPS.

Djilali, K., & Tounsi, M.W., (2005). *Livre de Français 3^{ème} année moyenne*. ONPS.

Djilali, K., & Melzi, A., (2007). *Livre de Français 4^{ème} année moyenne*. ONPS.

Djilali Keltoum IEF, (2009). , *Guide du professeur. Première année secondaire*. ONPS.

Commission nationale des programmes, (2009). , *Document d'accompagnement. Projet de programme. Français 1^{ère} AS*. ONPS.

Djilali Keltoum IEF. (2009)., *Guide du professeur. Deuxième année secondaire*. ONPS.

Commission nationale des programmes, (2009). , *Document d'accompagnement. Projet de programme. Français 2ème AS*. ONPS.

Fathi Mahboubi IEF. (2009)., *Guide du professeur. Troisième année secondaire*. ONPS.

Commission nationale des programmes, (2009). , *Document d'accompagnement. Projet de programme. Français 3^{ème} AS*. ONPS.

Djilali Keltoum IEF, Amal Boultif PES & Allel Lefsih PES (2009), *Première année secondaire Français*. ONPS.

Baroudi Zegrar IEF, Abdelkader Boumous IEF & Rachida Betaouf (2011), *Deuxième année secondaire Français*. ONPS.

Fethi Mahboubi IEF, Mohamed Rekkab IEEM, Azzeddine Allaoui IEEM (2011), *Troisième année secondaire Français*. ONPS.

Résumé

Dans notre partie théorique, après un rappel sur l'évolution de la grammaire et des théories linguistiques et après un inventaire des méthodes d'apprentissage de la grammaire, nous avons jugé utile de présenter les difficultés grammaticales recensées dans les ouvrages de référence et les subtilités de la langue française.

Dans notre deuxième partie, nous analysons tous les documents officiels et les manuels de français des trois paliers de l'Education nationale, notamment les leçons de grammaire. Puis, dans un 2^{ème} chapitre, nous analysons les réponses aux questionnaires distribués aux PES de 44 lycées et à 2 IES dans la wilaya de Constantine.

Enfin, un 3^{ème} chapitre est consacré à l'analyse des réponses au test proposé aux élèves de terminale de 42 lycées et à celles des copies de Bac blanc de 5 lycées dans la même wilaya durant l'année scolaire 2011/2012.

L'analyse révèle que les objectifs des manuels sont atteints dans le domaine de la compréhension et de la communication mais les élèves de terminale ont des insuffisances d'ordre grammatical, surtout à l'écrit.

C'est pourquoi, nous terminons notre recherche par des propositions de remédiations.

Mots clés : didactique de la grammaire, théories linguistiques, difficultés grammaticales, remédiations.

SUMMARY

We study grammatical difficulties in the third year secondary.

After a reminder about the evolution of grammar and linguistic theories and after an inventory about methods of grammar learning, we judged that it is useful to present grammatical difficulties identified in reference books and subtleties of the French language.

Then, we firstly analyse all official documents and manuals of French of the three pillars of the national education, especially grammar lessons, then answers of distributed questionnaires to PES of 44 high schools and to two IES in the province of Constantine and finally answers of the test proposed for students of 42 high schools and those of the Bac blanc copies of 5 high schools in the same province during the scholar year 2011/2012.

The analysis presents that purposes of the manuals are accomplished in the field of comprehension and communication but the students of the graduating class have a grammatical lack that's why we finish our research with remediation proposition:

- Review purposes of learning of the French language in Algeria.
- Use audio-visual means.
- Create grammar books and grammar exercise notebooks for each level.
- Introduce funny activities in order to make exercises more attractive.

Key words: Grammar learning, linguistic theories, grammatical difficulties, remediation.

ملخص

يتمحور موضوع الدراسة حول الصعوبات النحوية في السنة الثالثة ثانوي.

بعد التذكير بالتطور النحوي و النظريات اللسانية و بعد جرد نظريات تعليم النحو، قررنا أنه من الضروري عرض الصعوبات النحوية المحصاة في الكتب المرجعية و دقة اللغة الفرنسية.

قمنا أولاً بدراسة جميع الوثائق الرسمية و كتب الفرنسية لركائز التربية الوطنية الثلاثة، لا سيما دروس النحو، ثم أجوبة الاستمارات الموزعة على أ.ب.ث. لـ 44 ثانوية و على 2 م.ب.ث. بولاية قسنطينة و أخيراً أجوبة الفحص المقترح على التلاميذ في 42 ثانوية و أجوبة نسخ امتحان البكالوريا الأبيض لـ 5 ثانويات في نفس الولاية خلال السنة الدراسية 2011/2012.

تعرض هذه الدراسة أنه تم إنجاز أهداف هذه الكتب في ميدان الفهم و الاتصال لكن يبرز تلاميذ الصف النهائي نقصاً في النحو، نتيجة لذلك ننهي بحثنا بالاقترحات العلاجية التالية:

- مراجعة أهداف تعليم اللغة الفرنسية بالجزائر.
- استعمال وسائل السمع البصري.
- خلق كتب خاصة بالنحو و كراريس تمارين نحوية لكل مستوى.
- إدماج نشاطات مسلية لجعل التمارين أكثر متعة.

الكلمات المفتاحية: تعليم النحو، النظريات اللسانية، الصعوبات النحوية، المعالجة.