

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE

LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DE CONSTANTINE

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISE

MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du diplôme de magister

EN DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE

Enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE : Cas de la
conjonction de coordination en 8^{ème} AF

Réalisé par :
BENSID Hana Imen

Sous la direction de :
Professeur CHERRAD. Y
Docteur HANACHI. D

2006

J'exprime ma profonde reconnaissance à ma directrice de thèse professeur Cherrad Yasmina pour son profond soutien et ses encouragements précieux.

Je remercie également l'ensemble des enseignants et inspecteurs qui ont témoigné d'une grande disponibilité.

Enfin je tiens à exprimer toute ma gratitude à l'ensemble de mes enseignants.

A mes parents.

Sommaire

Introduction générale.....	1
----------------------------	---

Première Partie : Aspects théoriques.

Chapitre I : La grammaire dans les méthodes d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Introduction.....	5
1- La méthode naturelle.....	6
2- La méthode « Grammaire traduction ».....	7
3- La méthode « Lecture traduction ».....	8
4- La méthode directe.....	9
5- La méthode audio orale.....	10
6- La méthode SGAV.....	12
7- L'approche communicative.....	13
8- Quel enseignement pour la grammaire en classe de FLE ?.....	15
9- La conceptualisation.....	18
Conclusion	

Chapitre II : La conjonction de coordination et les modèles métalinguistiques

Introduction.....	22
1- De la naissance au XX ^{ème} siècle.....	23
2- La grammaire structurale.....	24
2-1- Eléments de syntaxe structurale.....	25
2-2- La grammaire fonctionnelle de Martinet.....	28
2-3- Le distributionnalisme.....	29
3- La grammaire générative et transformationnelle.....	31
4- La grammaire textuelle.....	33
5- Énonciation et pragmatique.....	37
5-1- Le courant énonciatif.....	37
5-2- Le courant pragmatique.....	38
6- Une Grammaire du sens et de l'expression.....	41
6-1- <i>Et, ni</i> et la conjonction.....	42
6-2- <i>Ou</i> et la disjonction.....	44
6-3- Mais, or et la restriction.....	45
6-4- La causalité.....	47
6-4-1- La condition logique.....	47
6-4-1-1- Le possible.....	47

6-4-1-2- Le nécessaire.....	47
6-4-1-3- L'inéluctable.....	47
6-4-1-4- L'exclusif.....	48
6-4-2- La visée de la valeur de vérité.....	48
6-4-2-1- La visée généralisante.....	48
6-4-2-2- La visée particularisante.....	49
6-4-2-3- La visée hypothétique.....	49
6-5- Donc et l'explication conséquentielle	49
6-6- Car et l'explication causale.....	49
Conclusion.....	51

Deuxième Partie : L'enseignement apprentissage de la conjonction de coordination au deuxième et au troisième cycle du fondamental.

Chapitre I : Analyse des supports pédagogiques

Introduction.....	53
1- Présentation générale.....	54
2- L'enseignement du FLE au deuxième cycle du fondamental.....	55
2-1- L'enseignement de la grammaire au deuxième cycle du fondamental..	56
2-2- L'enseignement du FLE en 4 ^{ème} AF.....	57
2-2-1- L'organisation générale de l'enseignement.....	57
2-2-2- L'enseignement de la grammaire.....	58
2-2-3- Les exercices écrits.....	58
2-3- L'enseignement du FLE en 5 ^{ème} AF.....	59
2-3-1- L'organisation générale de l'enseignement.....	59
2-3-2- L'enseignement de la grammaire.....	61
2-3-3- Les exercices écrits.....	63
2-4- L'enseignement du FLE en 6 ^{ème} AF.....	65
2-4-1- L'organisation générale de l'enseignement.....	65
2-4-2- L'enseignement de la grammaire.....	65
2-4-3- Les exercices écrits.....	67
3- L'enseignement du FLE au troisième cycle du fondamental.....	73
3-1- L'enseignement de la grammaire.....	74
3-2- L'enseignement du français en 7 ^{ème} AF.....	75
3-2-1- L'organisation générale de l'enseignement.....	75
3-2-2- L'enseignement de la grammaire.....	76
3-2-3- Les exercices écrits.....	77
3-3- L'enseignement du FLE en 8 ^{ème} AF.....	78
3-3-1- L'organisation générale de l'enseignement.....	78
3-3-2- L'enseignement de la grammaire.....	78

3-3-3- Les exercices écrits.....	79
Conclusion.....	91

Chapitre II : Analyse de la leçon : «Juxtaposition et coordination»

Introduction.....	94
1-Spécificités des interactions en classe de langue étrangère.....	94
2- Les interventions de l'enseignant.....	96
2-1- Activités visant la transmission du savoir.....	97
2-1-1- Méthode didactique.....	97
2-1-2- Aspects métalinguistiques.....	99
2-2- les questions de l'enseignant.....	101
2-3- Les interventions évaluatives.....	102
3- Les interventions des apprenants.....	104
4- Comment sont enseignées les conjonctions de coordination.....	106
Conclusion.....	108

Chapitre III : Evaluation des compétences d'apprenants de 8^{ème} A au niveau des conjonctions de coordination

Introduction.....	109
1- Description du test	109
1-1- Le premier exercice.....	110
1-2- Le deuxième exercice.....	110
1-3- Le troisième exercice.....	110
2- Analyse des productions.....	110
2-1- Analyse des réponses au premier exercice.....	110
2-2- Analyse des réponses au deuxième exercice.....	112
2-2-1- La première phrase.....	113
2-2-2- La deuxième phrase.....	114
2-2-3- La troisième phrase.....	117
2-2-4- La quatrième phrase.....	119
2-2-5- La cinquième phrase.....	120
2-2-6- La sixième phrase.....	122
2-2-7- La septième phrase.....	123
2-2-8- La huitième phrase.....	125
2-3- Analyse des réponses au troisième exercice.....	127
2-3-1- La conjonction <i>et</i>	127
2-3-1-1- La structure PROP+ et+ PROP.....	129
2-3-1-2- La structure SN+ et+ SN.....	129
2-3-1-3- La structure et+ PROP+ et+ PROP.....	129
2-3-2- La conjonction <i>ou</i>	132

2-3-3- La conjonction <i>mais</i>	132
2-3-4- La conjonction <i>car</i>	132
2-3-5- La conjonction <i>donc</i>	133
2-3-6- Les locutions conjonctives de coordination.....	133
Conclusion.....	134
Conclusion générale	135
Bibliographie	138
Annexes	142

Introduction générale :

L'intériorisation de la grammaire qui institue une langue étrangère en tant que telle semble être le principal objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'existence d'une faculté naturelle permettant à tout être humain d'intérioriser cette grammaire à propos de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère en milieu formel ou non formel est incontestable. Toutefois les mécanismes de fonctionnement de cette faculté restent en grande partie inconnus. Le propre de la didactique des langues étrangères est de mettre au point les stratégies pédagogiques qui, sinon favorisent, du moins n'entravent pas le développement de ce processus naturel.

Question centrale au sein de cette discipline, l'enseignement de la grammaire n'a jamais cessé de poser des problèmes pour le moins complexes et auxquels il est difficile d'apporter des solutions claires et définitives. En fonction de l'objectif souvent assigné à l'enseignement des langues étrangères, on peut se demander si l'enseignement d'une description grammaticale épouse les particularités du processus d'acquisition/apprentissage et partant, on peut s'interroger sur l'utilité d'un tel enseignement. La réponse à cette question varie selon les expériences personnelles et les croyances individuelles, et donne lieu à des projets didactiques divergents, qui, pourtant, n'ont jamais cessé de coexister aussi bien sur le plan théorique que dans les pratiques de classe. En dépit des contraintes épistémologiques liées à sa nature et des questions qu'il soulèvent, qui vont jusqu'à s'interroger sur son utilité, l'enseignement de la grammaire constitue, comme nous le verrons le long de ce travail, l'un des principaux moyens mis en oeuvre par la didactique dans son entreprise d'enseignement des langues étrangères.

Dans ce travail, nous nous proposons d'étudier, au sein du système fondamental de l'école algérienne, l'enseignement des conjonctions de coordination, phénomène grammatical particulièrement fréquent délicat et susceptible de générer des problèmes d'appropriation pour des apprenants de FLE. Suivant la problématique générale de l'enseignement grammatical, nous enquêterons sur l'enseignement de cette entité avant de nous interroger sur l'impact d'un tel enseignement sur les apprenants concernés.

On peut dire d'une façon un petit peu globale, et sans entrer dans les détails, que l'enseignement d'une description grammaticale, lorsqu'il est adopté en tant que stratégie didactique pouvant faciliter l'appropriation des régularités morphosyntaxiques de la LC, suppose un double choix ; d'abord celui d'un modèle métalinguistique et d'une description y afférente, qui permettent de fournir les données théoriques à transmettre sur le micro-système à enseigner. Il s'agira ensuite de choisir la « démarche didactique » selon laquelle ces données seront transmises.

Ceci dit, toute leçon de grammaire est investie, d'un côté par une description grammaticale, qui s'inscrit dans un modèle métalinguistique particulier, et qu'il faut souvent adapter au public concerné. D'un autre côté une « méthode d'enseignement grammatical » doit guider la transmission de ces données théoriques, (on parle globalement d'enseignement explicite et d'enseignement implicite et d'exercices grammaticaux, des notions que nous essaierons d'explicitier dans notre premier chapitre). Ainsi nous nous sommes autorisée à penser que l'enseignement des conjonctions de coordination est soumis aux mêmes « préceptes ».

Notre premier objectif est d'interroger l'enseignement de ce micro-système métalinguistique sous la lumière des hypothèses développées ci-dessus, nous nous intéresserons de ce fait aux questions suivantes :

- Selon quelle méthode d'enseignement grammatical sont présentées aux apprenants les conjonctions de coordination ?
- Quelle est la théorie grammaticale qui sous-tend cet enseignement ?

La leçon qui nous intéresse fait partie d'un cheminement d'enseignement grammatical que nous devons examiner dans l'objectif de déceler la présence ou l'absence d'un enseignement qui aurait le même objectif : l'installation de compétences au niveau des conjonctions de coordination. Voilà pourquoi, nous devons nous pencher sur le programme d'enseignement grammatical antérieur avant de nous intéresser au second objectif de ce travail qui concerne l'évaluation des compétences d'un groupe d'apprenants au niveau des conjonctions de coordination. Nous espérons alors pouvoir nous prononcer sur l'efficacité de l'enseignement mis en cause.

Dans l'objectif de pouvoir apporter des réponses satisfaisantes aux questions soulevées par ce travail, nous entendons l'organiser comme suit : premièrement nous proposerons un développement théorique dans lequel nous aborderons les principaux concepts et notions nécessaires au déroulement de notre enquête. Cette partie sera développée dans un double objectif ; d'abord les notions et concepts théoriques abordés nous permettront d'identifier le type d'enseignement réservé aux conjonctions de coordination aussi bien sur un plan didactique, que sur un plan métalinguistique. Ensuite nous tenterons de nous prononcer sur l'adéquation : « méthode d'enseignement grammatical / théorie métalinguistique », qui nous paraît la plus appropriée au micro-système en question.

Ainsi nous aborderons dans le premier chapitre, le développement des méthodes et pratiques grammaticales en classe de langue étrangère. Seront examinées dans le deuxième chapitre, les principales descriptions des modèles métalinguistiques connus.

La seconde partie sera consacrée au développement de l'enquête proprement dite. Dans le premier chapitre de cette partie nous nous intéresserons à l'analyse des supports pédagogiques, cette étude devrait nous permettre de savoir à quel niveau sont enseignées les conjonctions de coordination et aussi les particularités de cet enseignement.

Nous entendons consacrer le deuxième chapitre à l'analyse du déroulement de la leçon qui traite des conjonctions de coordination en 8^{ème}.AF Enfin dans le troisième chapitre, nous envisageons d'évaluer les compétences d'un groupe d'apprenants au niveau des conjonctions de coordination. Cette évaluation nous permettra de mesurer l'impact de l'enseignement en question.

En conclusion nous essaierons de faire le point sur l'ensemble du travail, d'esquisser des solutions aux problèmes rencontrés et de permettre quelque peu à de nouvelles perspectives de recherches de s'orienter à partir des questions et des tentatives de réponses développées le long de ce projet.

Première partie

Aspects théoriques

CHAPITRE I :

LA GRAMMAIRE DANS LES METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

Introduction :

La problématique de l'enseignement grammatical occupe une importance capitale au sein de la didactique des langues étrangères, toutes les tentatives de développement de cette discipline impliquent une remise en question du rôle et du genre des activités grammaticales à adopter pour aboutir à une meilleure appropriation de l'objet de l'enseignement/apprentissage. « *La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants ; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant.* » (H.BOYER. M.BUTZBACH.M. PENDANX, 1990: 201).

Dans son ouvrage intitulé Méthodes et pratiques des manuels de langue, H.BESSE, propose une typologie des méthodes qui se base sur quatre critères :

1-Le premier concerne le procédé choisi pour amener les étudiants à saisir le sens des mots étrangers, l'enseignant peut recourir à la traduction, ou la refuser en s'appuyant sur des données non linguistiques (environnement immédiat, gestes, images, etc.)

2- La démarche suivie pour enseigner la grammaire de la langue-cible, le choix se fait généralement entre la démarche explicite (formuler les règles et donner les explications) et la démarche implicite (soit on fait pratiquer aux apprenants de manière intensive des régularités morphosyntaxiques de la LC pour qu'ils puissent

intérioriser les règles organisatrices, soit on recourt à des jeux communicatifs, des simulations, etc.)

3- Les morceaux linguistiques choisis pour présenter la LC aux apprenants, il peut s'agir de documents authentiques ou de morceaux linguistiques produits à des fins didactiques.

4-L'ordre et la sélection organisant les éléments morphosyntaxiques et lexicaux de l'enseignement/apprentissage (la progression).

L'enseignement grammatical constitue, comme on va le voir, un pilier qui contribue, inséparablement des autres pratiques didactiques, à construire une méthode d'enseignement particulière.

1- La méthode naturelle :

Les partisans de cette méthode immémoriale (qui demeure la plus pratiquée en dehors des classes de langue) se réfèrent souvent à l'idée de l'acquisition, par un enfant, de sa langue maternelle, ou l'appropriation d'une langue étrangère par un immigré contraint à communiquer uniquement en celle-ci. Ils veulent reconstituer aussi naturellement que possible les conditions d'appropriation d'une langue au sein de la communauté qui la pratique, c'est pourquoi cette méthode ne recourt ni aux explications grammaticales, ni à la traduction, elle ne prévoit pas de progression et plonge l'apprenant dans un «*authentique bain linguistique* ». « ...le simple fait d'interagir en L2, de faire des choses en commun en cette langue, de refuser l'usage de la L1, conduit à acquérir des rudiments de la L2 et parfois si le temps consacré et si l'engagement personnel sont importants une réelle compétence en L2 » (BESSE.H.1985.p25)

L'enseignement grammatical, exigeant une formation métalinguistique, ne peut s'intégrer aux procédés de cette méthode, qui a souvent été pratiquée par des natifs qui font appel uniquement à leur compétence linguistique.

2-La méthode « grammaire-traduction » :

Utilisée à l'origine pour enseigner des langues mortes (le grec et le latin), cette méthode a été transposée à l'enseignement des langues vivantes à partir de la fin du XVI^{ème} siècle, elle a survécu jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Elle suppose chez l'enseignant une grande compétence en LC aussi bien sur le plan linguistique que métalinguistique, elle suppose aussi un certain bilinguisme car l'enseignant sera appelé à traduire des règles et des énoncés de la LC vers la langue de départ. Les leçons suivent généralement le cheminement suivant : l'enseignant utilise la langue de départ pour expliquer une ou deux règles (de grammaire traditionnelle) de la LC, pour illustrer ces règles il donne des exemples en langue de départ et des exemples en LC, qui seront traduits mot à mot. Pour consolider l'enseignement/apprentissage cette méthode s'appuie sur des exercices de version (la traduction se fait de la LC vers la langue de départ) et des exercices de thème (la traduction se fait de la langue de départ vers la LC) L'enseignement des régularités morphosyntaxiques se fait de façon déductive et explicite. Au début, l'explication des règles se fait en langue de départ, puis elle s'appuie progressivement sur la LC, quand les apprenants en auront intériorisé les rudiments nécessaires à sa compréhension. La progression suivie est quasiment identique au découpage linguistique effectué dans la description grammaticale adoptée.

Cette méthode a été critiquée pour un grand nombre de ces procédés : la traduction donne lieu à des approximations qui ne sont pas toujours exactes et qui peuvent induire des erreurs, les exercices de cette méthode supposent un bilinguisme qui n'est pas celui des apprenants (surtout au début de l'enseignement/apprentissage). Le fait de confiner la langue à une grammaire et à un certain registre linguistique est un procédé encore plus critiquable. L'explicitation et l'explication des règles de la grammaire au début de l'apprentissage risquent de ne pas être le meilleur moyen de l'intériorisation de ces règles surtout quand elles sont inspirées de descriptions peu rigoureuses. *«C'était l'époque où on avait l'habitude d'enseigner ce qui concernait la langue étrangère plutôt que la langue elle-même, avec l'inconvénient supplémentaire que ce que l'on enseignait était souvent discutable ! »*(D.GIRARD.1995.84)

3- La méthode « lecture-traduction » :

Cette méthode se distingue de la «grammaire-traduction» essentiellement par le refus de l'explication grammaticale au début de l'enseignement/apprentissage, l'argument étant qu'il n'est pas possible de *«...demander (aux apprenants) de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore. La sensation, la pratique doit nécessairement précéder la réflexion»* H. BESSE, 1985 :28. La familiarisation avec la LC s'acquiert par la fréquentation assidue de textes étrangers jugés motivants et dont le contenu peut être modifié en fonction du niveau linguistique des apprenants. La progression s'effectue à travers la sélection et l'ordre des textes présentés. Pour comprendre les textes, on propose d'abord une traduction littérale intra linéaire (mot à mot), puis une traduction non littérale, plus globale. La compréhension revêt ici une importance primordiale, ce qui n'est pas critiquable en soi, si cet aspect de l'apprentissage était complété par des démarches favorisant la production en LC et pouvant faciliter le passage à l'expression.

Considéré comme «*un simple adjuvant destiné à aider l'apprenant dans ses tentatives ultérieures de production en L2* »H. BESSE, 1985 :28. l'enseignement grammatical est relégué au second plan, l'explication des règles n'intervient qu'après une bonne maîtrise des textes écrits.

C'est parce qu'elle a négligé l'enseignement des régularités morphosyntaxiques que, selon BESSE, cette méthode n'a pas été adoptée officiellement par l'enseignement en Europe. Au-delà de la morphosyntaxe de la LC, c'est la production en cette langue qui a été négligée ; ce qui constitue, la principale défaillance de cette méthode, si toutefois elle s'inscrit dans une entreprise d'enseignement/apprentissage qui a pour objectif d'amener les apprenants à parler comme on parle une langue étrangère.

4- La méthode directe :

Dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle et avec l'extension du commerce et de l'industrie s'est propagée l'idée que l'enseignement des langues doit déboucher sur une compétence pratique , on apprend une langue vivante d'abord dans l'objectif de la parler. D'où la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes et la prédominance accordée à l'oral.

La méthode directe, utilise dès le début de l'enseignement/apprentissage la LC. Afin de ne pas dérouter les apprenants on commence par enseigner, (à travers des échanges enseignant-enseigné et un jeu : question réponse) des mots concrets renvoyant à des réalités observables dans l'environnement immédiat de la classe. On s'appuie dans un premier temps sur les éléments non verbaux de la communication (gestes, mimiques, images, dessins, etc.), ensuite on fait appel aux acquis de la LC pour introduire des mots plus abstraits. La progression prend en considération les connaissances acquises, les capacités et les besoins des

apprenants, la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau constitue l'un des points forts et novateurs de cette méthode.

L'enseignement de la grammaire suit une démarche implicite et inductive ; pour amener les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques de LC, on ordonne dans des tableaux des phrases(déjà pratiquées par les apprenants) de telle sorte qu'il soit possible d'induire les règles qui sous-tendent leur l'organisation interne. « *A partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.* » (CUQ.JP. GRUCA.I.2003. p237).

Cette démarche d'enseignement grammatical, qui remonte au XV^{ème} siècle sera adoptée par les deux méthodes qui vont suivre, avec toutefois quelques particularités que nous aborderons avant de nous interroger sur son efficacité et sur les publics auxquels elle convient.

5- La méthode audio-orale :

Inspirée de l'ASTP(The Army Specialized Training Program), expérience d'une armée américaine victorieuse après la seconde guerre mondiale, cette méthode s'est développée aux états unis à partir de 1940. Elle a été investie d'un côté des sciences qui vécurent alors un grand rayonnement (la linguistique avec le structuralisme et la psychologie avec le béhaviorisme), et de l'autre par les nouvelles technologies de l'époque (au début le magnétophone et ensuite le laboratoire de langue).

Son objectif est de développer chez les apprenants les quatre habiletés suivantes : comprendre, parler, lire et écrire, en donnant la priorité aux aspects oraux. Pour cela, ils sont appelés à mémoriser des dialogues enregistrés sur des magnétophones ou dans des laboratoires de langue. La traduction est envisageable si l'enseignant et les enseignés partagent une langue commune. La construction des dialogues répond à des critères stricts : après une analyse contrastive des deux langues en contact, on favorise l'introduction des structures censées entraîner le moins d'interférences entre la LM et la LC. L'élaboration des dialogues suit une progression rigoureuse, toute réplique est construite à partir d'une «structure de base» servant de modèle à partir duquel les apprenants devront produire de nouvelles phrases par le biais des opérations de transformation et de substitution. Il s'agit des exercices structuraux qui ont été utilisés en tant que : *«instrument privilégié pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxiques. Leur objectif est de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice :*

<i>Que dites-vous ?</i>	<i>Je vous demande ce que vous dites.</i>
<i>Que faites-vous ?</i>	<i>Je vous demande ce que vous faites</i>
<i>Que voulez-vous ?</i>	<i>Je vous demande ce que vous voulez.»</i> (TAGLIANTE. C, 1997 : 53 »

Une pratique systématique de structures «bien choisies» qui se base sur les exercices structuraux devrait conduire les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques de la LC sans qu'il y ait besoin d'explicitier les règles d'un métalangage particulier. *« ..., parée des prestiges du laboratoire de langue, on retrouve la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe. »*BESSE. H, 1985 : 37.

6- La méthode SGAV : (Structuro-globale audio visuelle)

Développée en Europe à partir des années 50, elle part du principe selon lequel une langue est d'abord un moyen de communication, et que, toute structure se réalise dans la communication par des moyens verbaux et non verbaux (contexte social, cadre spatio-temporel, rythme, intonation, gestuelle, etc.). L'adjectif « globale » renvoie à l'ensemble de ces facteurs qui sous-tendent toute communication orale. « *La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent.* » (CUQ. J. P et GRUCA. I, 2003 :241)

Dans le but de présenter la LC en situation, on propose des films fixes et des dialogues élaborés non pas en fonction d'une progression contrastive mais sur la base d'enquêtes qui explorent les mots et constructions les plus fréquents dans la communication orale et courante des natifs en raison de leur rentabilité à l'apprentissage.

Outre l'introduction progressive de la syntaxe et du lexique de la LC, les dialogues sgaviens, à l'aide des images, souhaitent présenter les éléments linguistiques dans leur contextes d'utilisation. Si dans la méthode directe l'image constituait principalement une représentation de la notion en question, ici elle aspire à restituer, serait-ce le minimum des conditions d'emploi d'une structure donnée. La compréhension s'établit justement à partir de l'ensemble des éléments de la situation visualisée, voilà pourquoi la traduction n'est pas autorisée.

Comme dans la méthode audio-orale l'enseignement de la grammaire est implicite et inductif avec toutefois une certaine particularité, les exercices structuraux jugés ennuyeux pour les apprenants, seront remplacés par les exercices de réemploi ; ceux-ci devraient permettre aux apprenants de réutiliser les

constructions des dialogues dans des situations différentes en s'appuyant sur les opérations d'exploitation et de transposition ; l'objectif étant de permettre de réemployer ce qui est appris dans diverses situations afin de contextualiser les éléments grammaticaux. « ...,il s'agit toujours de dissocier le moins possible la pratique méthodique des régularités grammaticales étrangères des conditions dans lesquelles on peut en faire usage, on parle quelques fois de « grammaire en situation » BESSE. H, 1985 : 41)

7-L'approche communicative :

Les nouveaux besoins sociopolitiques, suite à l'élargissement de l'Europe et les nouvelles théories de référence (notamment la pragmatique et la psychologie cognitive) vont donner naissance à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En 1972 des experts s'étaient réunis dans le cadre du Conseil de l'Europe et allaient essayer d'élaborer un niveau minimum de compétences en dessous duquel il n'est pas possible de se débrouiller en LC. Leurs recherches vont donner naissance en 1976 à «Un Niveau Seuil », qui sera adapté aux contextes scolaires en 1979. Cet ouvrage didactique est un inventaire qui «*dresse pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication (...). La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise faisant ainsi jaillir la notion de besoin qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation «à la carte » des matériaux d'apprentissage* » (CUQ.JP. GRUCA. I,2003 : 245)

La psychologie cognitive a permis de prendre conscience du rôle que peut jouer l'apprenant dans son processus d'acquisition/apprentissage de la LC, au-delà de la simple participation, il semblerait que l'apprenant en soit le principal acteur. C'est pourquoi à l'inverse des méthodes précédentes qui étaient centrées sur la LC et sur la façon d'introduire de façon graduée ses composantes (grammaire, lexique), l'approche communicative se veut centrée sur l'apprenant, cette centration se traduit par la prise en compte de ses besoins langagiers communicatifs et culturels, et de son mode et rythme d'apprentissage.

En réaction au caractère artificiel des dialogues audio-oraux et audio-visuels, et aux pratiques didactiques qu'ils impliquent, cette méthode recourt dès le début de l'enseignement/apprentissage à des documents pris dans la réalité culturelle des natifs de la LC, il s'agit des documents authentiques qui excluent par leur nature même l'idée d'une progression rigoureuse qu'elle soit contrastive ou fréquentielle. En effet l'idée de progression traditionnelle (l'introduction graduée des éléments lexicaux, syntaxiques de la LC) se trouve ici bouleversée, ce sont les besoins langagiers des apprenants traduits en notions et en actes de paroles qui vont conditionner la sélection et l'enseignement des éléments linguistiques. *«Les entrées permettant d'organiser le matériel didactique vont s'appuyer sur les actes de parole et les notions, les éléments grammaticaux vont être considérés comme des supports pour réaliser telle ou telle fonction, et c'est donc la conception de la progression qui se trouve totalement modifiée.»*

(BERARD. E, 1991 : 10,11)

L'enseignement de la grammaire qui se veut ici un support à la communication, va épouser des directions qui diffèrent considérablement des options adoptées par les méthodes précédentes, une large place sera accordée à la grammaire explicite à travers la pédagogie de la découverte. Il s'agit d'amener les apprenants à découvrir le fonctionnement syntaxique de la LC par le biais des

exercices de conceptualisation (BESSE. H, 1975 et BESSE. H. PORQUIER. R,1984), qui sollicitent des capacités cognitives supérieures telles que : l'observation, la réflexion, l'analyse, la déduction, la synthèse.

Le déroulement d'un exercice de conceptualisation peut se résumer comme suit: les apprenants sont appelés à construire ou à observer un corpus constitué par le micro-système dont on veut faire découvrir le fonctionnement, cet examen doit les conduire à formuler des hypothèses explicitées sur le fonctionnement de cet élément. Les apprenants seront appelés à tester et éventuellement à modifier leurs hypothèses par la production d'énoncés contenant l'élément linguistique concerné et/ou par la confrontation à un savoir linguistique établi. Cette activité est accompagnée par des explications relativement traditionnelles et doit être complétée par des exercices de systématisation et de fixation.

8-Quel enseignement pour la grammaire en classe de FLE ?

A la fin de ce parcours historique et méthodologique, résumé par TAGLIANTA. C ; dans le tableau qui suit :

	Place de la grammaire
Méthode traditionnelle	Enoncé des règles , illustrations et traductions des exemples donnés . Vérification a l'aide d'exercices de version et de thème.
Méthode directe	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes (.....).
Méthode audio orale	Exercices structuraux de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle =fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexe. Pas d'analyse ni de réflexion .
Méthode SGAV	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation par transposition .
Approche communicative	Conceptualisation des points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant .

Il y a lieu de s'interroger sur l'enseignement grammatical qui répondrait le mieux aux objectifs d'acquisition- apprentissage d'une langue étrangère en milieu formel.

Selon l'avis d'un grand nombre de spécialistes, la démarche implicite convient surtout à des apprenants qui n'ont pas de « passé métalinguistique » et à des débutants. Elle leur permet d'intérioriser une certaine « intuition grammaticale » en LC sans recourir aux métalangues souvent rébarbatives pour des apprenants qui ignorent tout de cette langue. A ce sujet, dans le rappel des contraintes liées à l'enseignement explicite de la grammaire, Besse et Porquier (1984) ont présenté un certain nombre de pré-requis sans lesquels l'explicitation et l'explication ne peuvent avoir lieu. En posant qu'une description grammaticale peut être définie comme étant l'application d'un modèle métalinguistique donné à une zone d'une grammaire intériorisée donnée ; ils postulent que la compréhension de l'explication grammaticale exige d'un côté que l'on comprenne la langue dans laquelle se fait l'explication, que l'on saisisse les concepts et opérations du modèle métalinguistique en question et que l'on ait une certaine intuition sur la grammaire intériorisée concernée. On ne peut pas enseigner à des débutants en FLE une explication qui se fait en cette langue qui porte sur elle et qui s'appuie sur un modèle métalinguistique inconnu des apprenants. L'enseignement explicite de la grammaire exige la réalisation d'au moins deux des trois pré-requis cités.

L'une des principales préoccupations de l'enseignement de la grammaire devrait être la prise en considération que cet enseignement doit se faire à des fins expressives en tenant compte des différents paramètres qui contribuent à mettre en place et à développer le processus d'acquisition/apprentissage. « *Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.* »(GERMAIN. C, 1993 : 205).

C'est pourquoi parmi les pratiques grammaticales existantes ou qui ont existé les exercices de conceptualisation et les pratiques didactiques qu'ils

impliquent dans une pédagogie de la découverte semblent aujourd'hui les plus appropriés. Nous y attacherons une attention particulière afin de mieux comprendre certains choix et procédés didactiques qui s'y rapportent.

9-la conceptualisation :

Après s'être longtemps préoccupés par des questions comme «*Que faut-il enseigner ?* », ou encore « *Comment enseigner ?* », les didacticiens en sont venu à se demander sur « *à qui enseigne-t-on ?* », voire : « *comment apprend-on ?* »

En effet l'intérêt accordé à la psychologie cognitive a révélé l'importance de l'activité réflexive et hypothético-déductive, et des processus cognitifs développés par l'apprenant durant son processus d'appropriation de la LC. La compréhension des attitudes des apprenants face aux données langagières de la langue étrangère revêt dans cette approche une importance primordiale, d'où le principe de centration sur l'apprenant qui se manifeste à travers la majorité des activités communicatives visant l'autonomisation de l'apprenant. Les activités grammaticales, à l'instar des autres activités, reflètent et respectent ce principe de centration et d'autonomisation.

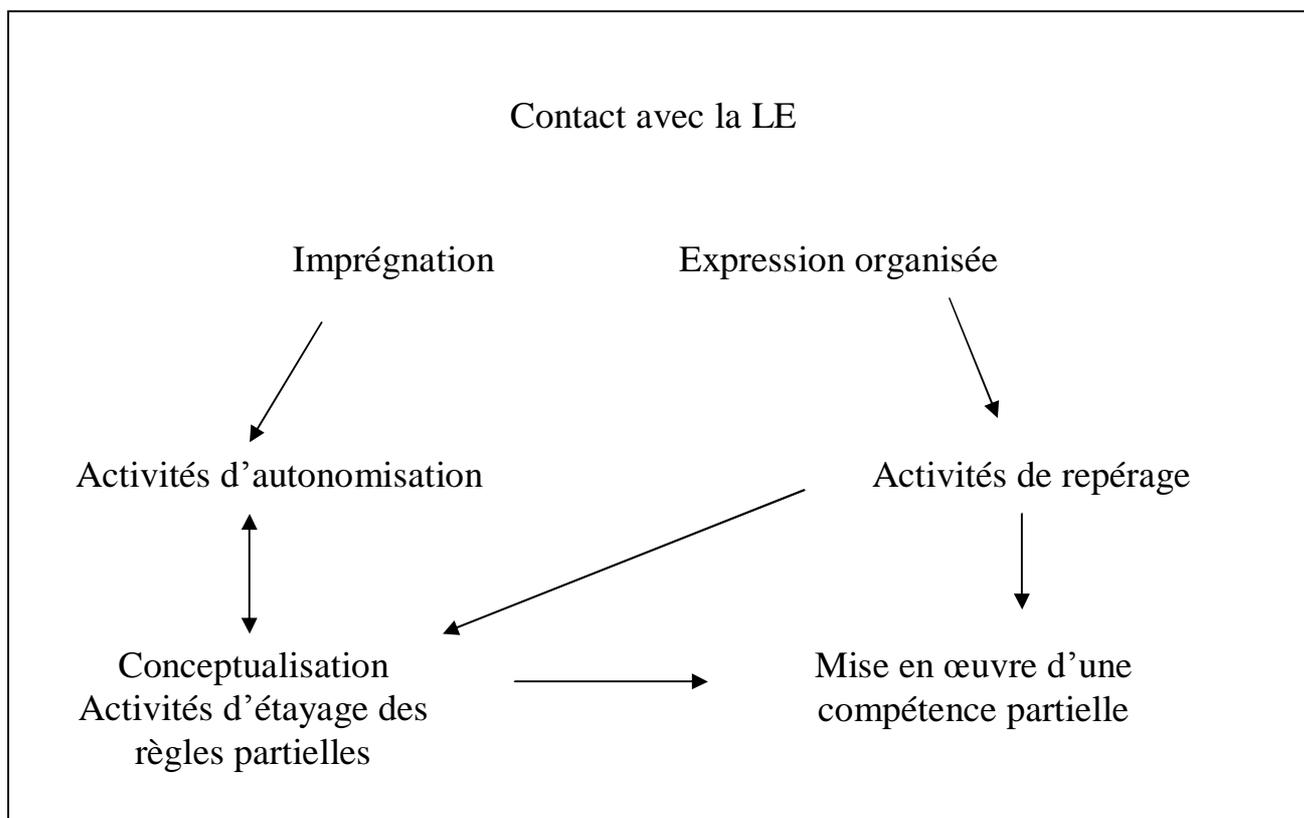
Les exercices de conceptualisation qui constituent l'un des points forts et novateurs de l'approche communicative ont vu le jour au milieu des années 70, depuis, les didacticiens ont tenté d'y apporter un certain nombre de particularités afin de les adapter aux diverses situations d'enseignement/apprentissage. Les grandes lignes demeurent cependant identiques. Partant du principe que l'apprentissage ne résulte pas du transfert de données d'un individu à un autre mais de l'activité de structuration et d'organisation exercée par l'apprenant sur les informations qu'il reçoit, cette activité (qui s'inscrit dans le cadre de la grammaire

explicite) ne vise pas à donner à l'apprenant un savoir métalinguistique sur la LC, mais à le conduire à réfléchir et à modifier sa propre activité épilinguistique. En effet dans son contact avec la LC l'apprenant tente de l'appréhender à travers une activité hypothético-déductive constante, il cherche des régularités et il élabore des règles incertaines souvent basées sur des stéréotypes et des représentations métalinguistiques dues à un savoir linguistique limité. Il s'agit des cribles (appellation de Besse et Porquier) qui faussent généralement la représentation que les apprenants construisent sur la LC car les règles qu'ils produisent ne correspondent pas tout à fait au fonctionnement de celle-ci. C'est pourquoi il s'agit moins de *«faire acquérir un savoir métalinguistique solide sur la langue-cible qu'à amener l'apprenant à tester celui qu'il élabore spontanément à son contact, à en changer adapter ou même détruire des représentations métalinguistiques qu'il s'en fait afin qu'elles deviennent plus adéquates à leur objet»* (BESSE.H. et PORQUIER. R, 1984 : 109)

Dans un exercice de conceptualisation, on demande aux apprenants de construire ou d'observer un corpus qui contient l'élément linguistique dont on veut faire découvrir le fonctionnement, si les apprenants construisent eux-mêmes le corpus, l'enseignant doit les aider à partager les énoncés corrects et les énoncés erronés, après quoi, ils devront émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la notion en question à partir du métalangage qui est le leur à ce moment de l'enseignement/apprentissage. Pour vérifier les hypothèses certains didacticiens recommandent la confrontation à des connaissances établies par le biais de l'enseignant ou d'un manuel approprié. Sinon les apprenants peuvent tester leurs hypothèses en produisant des énoncés qui seront évalués soit par l'enseignant soit à travers les interactions qui s'établissent entre eux à cette occasion.

Cet exercice constitue, selon ses initiateurs, « un adjuvant cognitif » qui contribue au développement du processus d'acquisition/apprentissage dans une

dynamique qui met en jeu plusieurs facteurs, comme le représente Bérard, dans ce schéma :



BERARD.(E),1991: 16

Il est peut être opportun de signaler que cet exercice ne peut se faire qu'avec des apprenants qui possèdent une certaine intuition de ce qui est grammaticalement possible ou non en LC, on en déduit que cette intuition devrait s'installer par d'autres moyens que la conceptualisation (on peut citer à titre indicatif les activités de grammaire implicite et inductive dont les démarches correspondent à un public de débutants, et rappeler l'effet du contact général, ou particulier avec la LC)

Cette technique, quand elle est adoptée, doit être complétée par des explications grammaticales. Sur la question de l'antériorité ou de la postériorité de ces explications, les avis divergent. Cependant, nombreux sont les didacticiens qui

estiment qu'il est important de donner aux apprenants une sorte de vue d'ensemble ou de définition générale leur permettant, en se basant essentiellement sur leur intuition grammaticale, de construire le corpus constitutif de l'élément concerné ou de le reconnaître dans le corpus proposé avant de passer à la formulation et à la vérification des hypothèses. Des explications grammaticales sur le micro-système linguistique en question et sur son fonctionnement doivent conclure cet exercice, leur objectif est de permettre aux apprenants de fixer les connaissances conceptualisées.

L'exercice de conceptualisation, est en fait un mode d'appréhension de la LC permettant à l'apprenant de développer des capacités d'observation, de réflexion et de questionnement qui l'aideront à traiter les informations d'ordre morphosyntaxiques qu'il pourra rencontrer le long de son processus d'appropriation de la Lc aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe de langue.

Conclusion :

La problématique de l'enseignement de la grammaire a depuis longtemps partagé les didacticiens autour de questions comme : pourquoi, quand et comment l'enseigner, qui n'ont jamais cessé de resurgir à la surface des principaux problèmes de cette discipline.

Même si ce débat houleux est loin de trouver des solutions définitives à ces interrogations, la prise en compte des stéréotypes linguistiques, des représentations métalinguistiques, des préjugés,..., bref des attitudes des apprenants face à cette entité complexe qu'est la grammaire pourrait apporter des réponses au moins partielles aux questions soulevées par cette problématique.

CHAPITRE II :

LA CONJONCTION DE COORDINATION ET LES MODELES METALINGUISTIQUES.

Introduction

Même si le savoir métalinguistique n'offre pas de solutions toutes faites aux problèmes de la didactique des langues étrangères, il constitue, de par son attachement à l'objet de cette discipline un inévitable recours. On ne peut enseigner explicitement ou implicitement les régularités morphosyntaxiques d'une langue étrangère sans faire appel aux descriptions des modèles métalinguistiques dont la diversité semble être à la fois une cause et une conséquence du développement de ce savoir. *«... il est heureux que des chercheurs aient, à l'intérieur d'une même discipline, des hypothèses et des modèles d'analyse différents. Sans cela il ne pourrait avoir de progrès scientifique.»* CHARAUDEAU. P, 1992 : 3. Voilà pourquoi nous aborderons dans ce chapitre la naissance et le développement de la notion métalinguistique de conjonction de coordination. A travers les théories grammaticales les plus connues, nous tenterons d'examiner cette notion dans un double objectif, l'éventail terminologique déplié ici, devrait nous permettre de reconnaître le modèle qui sous-tend l'enseignement des coordonnants dans le deuxième et le troisième palier de l'école fondamentale. En outre cet examen devrait nous permettre de relever les particularités avec lesquelles chaque théorie a appréhendé cette unité linguistique et éventuellement nous prononcer sur celle qui nous paraît être la plus appropriée à l'enseignement/apprentissage de la conjonction de coordination.

1-De la naissance au XX^{ème} siècle :

Le souci de classer les mots de langue, de nature innombrable en un nombre limité de catégories a depuis fort longtemps préoccupé les grammairiens. Les indous avaient déjà repéré : le verbe, le nom, la préposition, et la particule. La conjonction fera son apparition dans le classement d'Aristote, à côté de : la lettre, la syllabe, l'article, le nom et le verbe. Toutefois c'est à Aristarque (II^{ème} siècle avant Jésus-Christ) qu'on attribue généralement la classification des huit fameuses parties du discours à savoir : l'article, le nom, le pronom, le verbe, le participe, l'adverbe, la préposition et la conjonction. Cette dernière catégorie ne faisait pas alors de différenciation entre les éléments qui établissent un lien de coordination et ceux qui donnent lieu à une subordination. Pour délimiter et décrire cette notion les grammairiens traditionnels font souvent appel aux critères morphologiques et logico sémantiques. En voici quelques exemples extraits du Journal Grammatical de la langue française de 1834, cités par G. ANTOINE, 1959: 1344.

« *La conjonction est une partie du langage indéclinable, sans articles et sans aucun gouvernement, conjoignant les autres espèces de parties* » Loys. MEIGRET, 1550.

«*Deux propositions ne se lient que par les rapports qu'elles ont l'une à l'autre. Or le propre des conjonctions est de prononcer ces rapports* »CONDILLAC.1755.

« *On appelle conjonctions de petits mots qui marquent que l'esprit, outre la perception qu'il a de deux objets aperçoit entre ces objets un rapport ou d'accompagnement ou d'opposition ou de quelque autre espèce. La valeur de la conjonction consiste à lier des mots par une nouvelle modification ou idée accessoire ajoutée à l'une par rapport à l'autre.* » LAVEAUX.1828.

« *La conjonction est un mot invariable qui sert à lier un membre de phrase à un autre membre de phrase.* » NOEL et CHAPSAL.1831.

La répartition des relations logiques induites par les conjonctions, se faisait d'un point de vue strictement sémantique, on distinguait : les causatives, introduites par *car, parce que, puisque*, les adversatives, introduites par : *mais quoique*, etc. la démarcation entre coordonnants et subordonnants se fera peu à peu au fil des essais descriptifs. Chemin Dupont opposera les conjonctions grammaticales (*si, quand, lorsque, etc.*) aux conjonctions logiques (*mais, car, or, etc.*) Bernard Julien distinguera les conjonctions subordonnantes aux conjonctions simplement copulatives. Les désignations de conjonctions de coordination et de subordination ont été créées par Burnouf à la fin du XIX^{ème} siècle, elles seront très vite adoptées par les grammaires scolaires. (A. CHEVREL, 1977 :255)

2-La grammaire structurale :

Né au début du XX^{ème} siècle, ce courant se fonde sur une nouvelle conception des langues et de leur description. En supposant que la langue et la parole sont des composantes du langage, les structuralistes se consacrent exclusivement à l'étude systématique de la première, considérant que la seconde qui varie selon un grand nombre de facteurs échappe au cadre d'une étude rigoureuse et méthodique. L'analyse structurale des faits langagiers suppose un « ...un double rejet, celui de l'histoire et celui de la réalité objective, (entre autre sociale). Ce double rejet a historiquement été très productif : il a ouvert la voie à toute une série d'études systématiques et formelles des langues » P. LE GOFFIC et C. FUCHS, 1992 :21.

Sur le plan grammatical on considère souvent que la syntaxe de TESNIERE, celle de MARTINET et les travaux des distributionnalistes (entre autres) s'inspirent en bonne part des concepts structuralistes.

2-1- Éléments de syntaxe structurale :

Quoique profondément structuraliste, comme en atteste l'intitulé de son ouvrage, Lucien TESNIERE a su apporter à ce courant un bon nombre de particularités aussi bien sur le plan terminologique que théorique. D'abord il a établi la différenciation entre le niveau des catégories et celui des fonctions, en conséquence de quoi il a élaboré une syntaxe statique s'occupant des catégories et une syntaxe dynamique s'occupant des fonctions. Dans la première il conteste la classification traditionnelle des mots de langue, considérant qu'elle s'appuie simultanément et de façon indéfinie sur plusieurs critères à la fois, la nature, la fonction ou encore la position dans l'énoncé. Ainsi le verbe, le substantif, l'article et le participe sont traditionnellement définis à partir de leur nature propre. En revanche le pronom (dont la fonction est de remplacer le nom), l'adjectif (qui accompagne le nom), l'adverbe (qui accompagne le verbe), et la conjonction (qui relie les éléments) sont définis à partir de leur fonction. Quant à la préposition (qui se place devant le substantif), ou l'interjection (qui est interjetée dans le discours) elles sont définies à partir de leur position. Ceci serait, selon TESNIERE à l'origine de l'hétérogénéité des traditionnelles catégories linguistiques.

Pour pallier ce genre de problèmes, il propose de distinguer les mots pleins des mots vides. Il définit les premiers comme étant chargés d'une valeur sémantique bien déterminée, à titre d'exemple il cite le mot français cheval. Les mots pleins sont les substantifs, les verbes, les adjectifs, et les adverbes (en faisant remarquer que ces appellations ne correspondent pas toujours aux définitions traditionnelles)

En contre partie, les mots vides n'ont pas de valeur sémantique propre, et constituent de simples outils grammaticaux, cette catégorie se spécifie en : jonctifs, translatifs, indices et anaphores.

Dans la syntaxe dynamique, TESNIERE rend compte de trois types de rapports qui peuvent intervenir dans la liaison des unités linguistiques, la connexion, la jonction et la translation.

La connexion caractérise les rapports de dépendance entre les éléments de la phrase simple. Elle unit un terme supérieur (*régissant*) à un terme inférieur (*subordonné*). Un terme peut être à la fois subordonné à un supérieur et régissant d'un inférieur. Les termes régissant sont appelés des *nœuds*. Les espèces de nœuds sont au nombre des catégories de mots pleins.

Toute phrase se construit par l'agencement d'un ou de plusieurs nœuds, celui qui domine les autres est appelé « *nœud central* », la nature de la phrase dépend de la nature de ce nœud.

La translation et la jonction sont des procédés qui compliquent la phrase simple. La phrase complexe, fait intervenir donc en plus de la connexion, la jonction et/ou la translation. TESNIERE appelle jonctifs les mots qui assurent la jonction et translatifs ceux qui assurent la translation, cette dernière couvre outre les cas traditionnellement dits de subordination, des phénomènes comme la construction du nom d'agent, ou le complément du nom.

S'agissant de la jonction, on peut constater qu'elle correspond au phénomène syntaxique communément appelé coordination. Nous nous attarderons sur les jonctifs afin de dégager les particularités avec lesquelles ce syntacticien atypique a décrit cette unité linguistique.

La jonction, qui doit s'établir entre deux nœuds de même nature peut s'effectuer donc entre :

- deux actants : Les hommes craignent la misère et la mort.¹
- deux circonstants : Alfred travaille vite et bien.
- deux nœuds verbaux : Passe-moi la rhubarbe et je te passerai le séné.
- deux nœuds adjectivaux : Un saint homme de chat bien fourré gros et gras.

La jonction se réalise sous trois formes structurales différentes :

- dédoublement d'un nœud subordonné : Un chat gras et gros.
- dédoublement d'un nœud régissant : Les enfants jouent et rient.
- superposition des deux cas précédents : Alfred achète des livres et des cahiers.

Le théoricien se propose ensuite d'étudier le positionnement des jonctifs par rapport au reste de l'énoncé, ainsi que leur variété structurale et sémantique ; certains jonctifs peuvent lier aussi bien des nœuds subordonnés que des centres structuraux (mots et phrases), alors les autres ne peuvent lier que des centres structuraux. Parmi les premiers on retrouve le jonctif adjonctif *et*, et le jonctif disjonctif *ou*. La deuxième catégorie de jonctifs compte deux groupes d'éléments : les antinomiques et les dialectiques. Le plus courant des jonctifs antinomique est le jonctif adversatif *mais* qui exprime l'opposition. Les jonctifs dialectiques marquent des rapports de cause à effet (ou l'inverse). Le jonctif causal le plus usuel est *car* (on rencontre également ; *en effet* , *c'est qu'en effet*). Ces jonctifs interviennent pour introduire la cause qui explique l'effet exprimé dans le premier terme joncté. Le jonctif consécutif le plus usité en français est *donc*, ou l'une de ses variantes : *c'est pourquoi*, *par conséquent*. TESNIERE attribue au jonctif *or* la simple mission d'introduire une donnée nouvelle lorsqu'il énonce une proposition qui précède la proposition consécutive introduite par *donc*. Il confine ce mot à l'expression des syllogismes et cite le fameux exemple :

¹ : Les exemples sont extraits de : TESNIERE . L, 1959 :

Tous les hommes sont mortels, or Socrate est un homme, donc Socrate est mortel.

Enfin, il serait opportun de rappeler que si la syntaxe de TESNIERE a l'inconvénient de se cacher derrière un appareil conceptuel et terminologique tout à fait novateur et non conforme à la tradition grammaticale partagée, elle n'en demeure pas moins cohérente, facile à lire et imprégnée d'un constant souci d'applicabilité pédagogique « *Tesnière, n'a fait d'analyse pure que ce qui lui paraissait nécessaire pour attaquer les problèmes de base de l'enseignement grammatical.* » Préface de Jean FOURQUET. L. TESNIERE, 1959 :6.

2-2- La grammaire fonctionnelle de MARTINET :

Martinet partage les éléments de la langue en différentes classes de monèmes, dont chacune se définit comme étant l'ensemble des mots entre lesquels on doit choisir à un point donné de l'énoncé pour dire ce que l'on veut dire. Il explique la variété des structures syntaxiques par trois grands types de rapports abstraits :

1/ Deux éléments A et B ne peuvent pas exister l'un sans l'autre : A suppose B, et B suppose A. (ex : le sujet et le prédicat). Schématiquement $A \longleftrightarrow B$

2/ A peut exister sans B, mais pas l'inverse (les expansions comme les compléments) schématiquement $A \longleftarrow B$

3/ A et B peuvent coexister sans se conditionner (ex : la coordination) schématiquement $A \text{ --- } B$.

Martinet distingue la classe des coordonnants de celle de subordonnants et définit la coordination comme une relation syntaxique qui n'existe qu'entre les éléments d'une même phrase. Lorsqu'un monème identifié comme coordonnant établit une relation sémantique de phrase à phrase, il est considéré comme transféré à la classe des adverbes ("*Donc*" et "*Or*" traditionnellement considérés

comme des conjonctions de coordination, sont rattachés à la classe des adverbes). Il donne l'exemple suivant :

Il était peu rigoureux. Mais il n'hésitait pas à se mesurer physiquement avec autrui, (dans cet exemple "*mais*" est considéré comme un adverbe) [Martinet(A), 1979 : 145]. Les coordonnants relient deux éléments (ou plus) qui sont dans les mêmes rapports avec le reste de l'énoncé. La coordination peut s'établir entre des verbes, des noms, des adjectifs, des adverbes, etc. Elle ne relie que des termes remplissant les mêmes fonctions ou pouvant figurer dans les mêmes contextes syntaxiques. La classe des coordonnants comporte selon Martinet, les éléments suivants : *et, ou, ni, mais, soit, car*.

Fidèle à un principe de base dans l'analyse structuraliste, cette grammaire, comme la plupart des descriptions qui relèvent de ce modèle laisse passer l'aspect sémantique, or le sens qui est au centre de toute activité langagière ne peut être considéré comme secondaire ou périphérique à une discipline qui s'occupe de l'analyse et de la description des faits langagiers. Voilà pourquoi une grammaire taxinomique et morphologique ne peut rendre compte que d'une manière très ponctuelle de ces faits.

2-3- Le distributionnalisme :

Le distributionnalisme s'est développé aux Etats-Unis d'Amérique, à partir des années 1930, sur des postulats théoriques comparables aux principes structuralistes : d'abord l'objet d'études est la langue par opposition à la parole, ensuite la description linguistique suit une démarche synchronique qui rejette toute référence à l'aspect sémantique des énoncés décrits.

Les distributionnalistes procèdent à la description d'une langue donnée à partir d'un corpus d'énoncés réellement échangés par les locuteurs de cette langue. Ils se livrent ensuite à la segmentation de ces énoncés en *constituants immédiats* qui se décomposeront à leur tour jusqu'à l'obtention des morphèmes qui constituent les plus petites unités linguistiques. Ce procédé est appelé *segmentation*.

Par ailleurs, on regroupe les phrases qui représentent les mêmes caractéristiques structurales et on constate que dans une même position on retrouve les mêmes types d'unités. On procède alors à la *substitution* qui consiste à remplacer une unité dans une position donnée par d'autres unités de même type. La *segmentation* et la *substitution* constituent les principes de base de l'analyse distributionnelle.

Pour identifier les divers types d'unités, on fait appel aux critères « objectifs » de forme et de position ; la classe des coordonnants regroupe les conjonction et les adverbes de coordination, ils sont définis comme étant des éléments de liaison entre termes ou entre propositions . Les conjonctions se distinguent des adverbes, (selon un critère distributionnel), par le fait que : dans une coordination de deux groupes d'éléments, les conjonctions à la différence des adverbes ne peuvent intégrer le second groupe coordonné.

Exemple :

Avec un adverbe on peut dire :

Il avait tort, *cependant* il ne voulait pas l'admettre.

Il avait tort, il ne voulait *cependant* pas l'admettre.

Avec une conjonction quelques restrictions structurales s'imposent :

Il avait tort mais il ne voulait pas l'admettre

* Il avait tort, il ne voulait mais pas l'admettre.

J. DUBOIS. Et R. LAGANE. 1973 :144.

Ce nouveau mode de pensée linguistique a suscité un bon nombre de critiques. L'analyse en constituants immédiats, qui s'appuie prioritairement sur l'intuition linguistique des locuteurs est parfois peu évidente et se heurte à de nombreux écueils. Des phénomènes syntaxiques comme les phrases ambiguës, les constituants discontinus ou la coordination constituent de véritables zones d'ombre pour ce modèle.

Cependant les principes fondateurs de ce courant n'ont pas été inutiles. En étudiant systématiquement les capacités et les limites de cette analyse CHOMSKY en a donné une version formalisée. Son principe étant de déterminer les propriétés formelles que doit avoir une grammaire pour énumérer automatiquement toutes les phrases grammaticales d'une langue et rien que celles-ci. Cette grammaire générative lui a permis d'établir les insuffisances de l'analyse en constituants immédiats et de montrer la nécessité d'un modèle transformationnel.

3- La grammaire générative et transformationnelle :

Cette théorie s'est développée aux états unis à partir des années 1950 par le linguiste américain Chomsky et ses disciples. Au départ il s'agissait de pallier les insuffisances du distributionnalisme dont le caractère descriptif et taxinomique ne permettait pas de rendre compte de certains phénomènes linguistiques. Les phrases ambiguës recevaient une seule description, les phrases présentant des relations systématiques (actif / passif) par exemple se voyaient attribuer des descriptions distinctes et les constituants discontinus (nepas) posaient un réel problème à l'analyse en constituants immédiats. Le problème de la coordination ne pouvait être résolu de façon satisfaisante par le modèle distributionnel *«...il ne peut qu'indiquer grâce à l'identification des constituants immédiats qu'il permet d'effectuer, les cas où la coordination de ces constituants est possible et ceux où*

elle ne l'est pas. Le processus de coordination n'est réalisable en effet qu'avec des constituants de même nature » Jean le Gaillot, 1980, p 158.

Pour résoudre ce genre de problèmes, Chomsky fait appel à la distinction entre structure profonde et structure de surface. Il explique l'ambiguïté structurale de certaines phrases par le fait qu'elles auraient une seule structure de surface mais des structures profondes différentes. En revanche les phrases offrant des relations systématiques actif / passif (par exemple) auraient des structures profondes plus ou moins identiques. Quant aux constituants discontinus, ils seront analysés en structure profonde comme étant un élément grammatical unique. Pour traduire le passage d'une structure profonde abstraite à une structure de surface qui correspond effectivement à l'énoncé en question, il a fallu élaborer un mécanisme capable d'expliquer cette transition, il s'agit des règles de transformation.

Son ouvrage intitulé Structures syntaxiques constitue l'un des piliers dans l'étude de la coordination comme en témoigne le passage suivant : « *la coordination a fait l'objet de nombreux travaux (...) dans le cadre de théories linguistiques (...) de l'étude du traitement de la coordination dans des formalismes comme la grammaire syntagmatique généralisée (CHOMSKY57)* » <http://www.parc.xerox.com/istl/groups/nlitt/pargram/> (C. BRUN,1998 :4.)

CHOMSKY considère que la coordination constitue l'un des processus de formation de phrases nouvelles les plus productifs. Il consacre à l'un des comportements du coordonnant *et* (celui nommé par CHARAUDEAU la conjonction interne) une description quasi mathématique ; il pose que si nous avons les deux phrases :

1-Z+X+W.

2-Z+Y+W.

Et si :X et Y sont des constituants de même type, on peut alors généralement

former une nouvelle phrase comme suit : Z-X+ et +Y-W. L'exemple suivant est donné :

1-a- La scène du film était à Chicago

b- La scène de la pièce était à Chicago.

2-La scène du film et de la pièce était à Chicago.

On peut facilement constater que cette interprétation formaliste n'est pas applicable aux autres aspects de ce coordonnant, elle ne permet pas non plus de comprendre les comportements syntaxiques des autres conjonctions. D'où l'interrogation quant à la convenance d'une telle description à l'enseignement d'une unité linguistique aux nuances sémantiques aussi variables que la conjonction de coordination. Ceci explique en partie la réserve de nombreux didacticiens qui sont aujourd'hui d'accord sur le fait que cette théorie recourt à une formalisation trop abstraite pour être reprise telle quelle à des fins pédagogiques, d'autre part une simplification de l'appareillage conceptuel risquerait de dénaturer les principes fondateurs de ce modèle.

4- La grammaire textuelle :

La phrase a souvent été considérée comme l'ultime unité de l'analyse linguistique, une analyse qui s'avère incapable de rendre compte des masses verbales qui dépassent cette unité. Des phénomènes comme la cohérence, les enchaînements transphrastiques, les relations thèmes – rhèmes, etc., ne peuvent y trouver une description satisfaisante. D'où la nécessité d'une grammaire textuelle qui implique de réels changements conceptuels vis à vis de la grammaire phrastique, car les catégories morphosyntaxiques définies dans les théories linguistiques habituelles ne peuvent pas expliquer la structure textuelle, les *« catégories fondées sur des caractéristiques purement grammaticales ne peuvent être considérées comme des notions fondamentales pertinentes en ce qui concerne*

la cohérence du texte » COMBETTES, 1992 :113. Cité par J. M. ADAM, 1999 :44.

Une linguistique se voulant textuelle se doit d'abord de définir une unité d'analyse, et les relations que celle-ci entretient avec le tout signifiant qui est le texte. Cette unité est selon Adam J. M. La proposition énoncée, cette appellation souligne le fait qu'il s'agisse « *d'une part d'une unité résultant d'un acte d'énonciation et d'autre part d'une unité liée, c'est à dire constituant un fait de discours et de textualité* » [J. M. Adam. 1999, p 50].

La bonne structuration du texte implique une mise en relation de l'unité proposition avec les autres propositions de telle sorte que la progression informationnelle soit maintenue. Il est clair que l'apport informationnel dans un texte diffère d'une proposition à l'autre. L'analyse de la progression textuelle consiste justement à étudier la façon dont sont introduites et intégrées au texte les nouvelles données informationnelles. Cette analyse se fait à partir des notions de thème (élément connu) et de rhème (élément nouveau).

Pour ce qui est du classement des mots de langue, il est à remarquer que si les catégories morphosyntaxiques traditionnelles ne conviennent pas tout à fait à l'analyse textuelle et que si elles ne sont pas réutilisables en tant que telles, elles ne sont cependant pas jetables en bloc. Ainsi, Adam (J. M) oppose à la classe des conjonctions de coordination, celle des connecteurs et indique que le passage d'une catégorie à l'autre implique un changement de cadre et de classement. Il range : (*mais, or, donc, car*) parmi les connecteurs en considération de leurs fonctions pragmatiques et textuelles qui les rendent plus proches de (*puisque, parce que, et cependant*) que de (*et, ou, ni*).

En 1980, Lundquist propose une classification sémantique des connecteurs :

« 1- *Additifs* : *et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire;*

2- *Enumératifs*, *d’abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement, deuxièmement* , *à) – b)- c)- ...*

3- *Translatifs* : *d’ailleurs, d’autre part, du reste, en outre.*

4- *Explicatifs* : *Car, c’est que, c’est à dire, en d’autres termes, à savoir.*

5- *Illustratifs* : *par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir.*

6- *Comparatifs* : *Ainsi, aussi, plus, ...moins, plutôt, ou mieux.*

7- *Adversatifs* : *Or, mais, en revanche, au contraire, par contre, d’un côté, d’un autre côté.*

8- *Concessifs* : *Toutefois, néanmoins, cependant,*

9- *Causatifs – Consécutifs – conclusifs* : *c’est pourquoi, donc ainsi, en effet, aussi, en conséquence, alors.*

10- *Résumatifs* : *Bref, en somme, enfin.*

11- *Temporels* : *d’abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors.*

12- *Méta textuels* : *Voir p, cf. p. comme il a été signalé plus haut... »*

Lunquist. 1980, p 50 – 51.

Même s’il inclut les conjonctions de coordination, il est clair qu’un tel classement déborde largement cette catégorie, c’est qu’il est sous tendu par des principes qui diffèrent de ceux qui ont servi à la définition de cette notion

Weinrich définit la jonction comme une sorte spécifique de liaison textuelle, c’est « *un réseau de détermination qui est régi sémantiquement par un joncteur* » Weinrich 1989 p 359.

Dans une jonction le terme à déterminer est appelé base et celui qui porte la détermination est appelé complètement. La classe des joncteurs est divisée en 4 groupes, selon les catégories grammaticales qui forment les termes de la jonction.

Il distingue : les joncteurs simples qui lient des signes linguistiques équivalents, les prépositions qui relient une base quelconque à un complément nominal ou pronominal, les conjonctions qui établissent un rapport entre une base verbale et un complément verbal, enfin les relatifs relient une base nominale ou pronominale à un complément verbal.

(*Et, ou, ni, mais*) sont classées parmi les joncteurs simples, tandis que *car* appartient aux conjonctions. *Donc*, généralement considérée comme une conjonction est associée ici au morphème *or* pour former une conjonction à deux termes (*or ... donc*) à l'aide de laquelle on construit les syllogismes.

Nous pouvons constater après cet examen rapide que la traditionnelle classe des conjonction de coordination se désintègre dans une linguistique textuelle qui redéfinit son objet d'analyse et ses modes d'investigation « *Cette distorsion, ce décalage entre les catégories de la grammaire traditionnelles et celles de la linguistiques du texte ne doit pas étonner : l'approche traditionnelle est fondamentalement une approche phrastique qui essaie de rendre compte de la grammaticalité des énoncés.(...) La linguistique du texte n'a pas pour objet d'étude les mêmes réalités* » COMBETTES,1992 :114. Cité par J. M. ADAM, 1999 : 43

Aussi d'un point de vue didactique, il paraît clair qu'une telle grammaire devrait, dans un processus pédagogique à long terme, compléter des compétences mises en place par l'enseignement/apprentissage d'une grammaire phrastique, qui aura pour objectif d'abord d'installer des compétences au niveau de l'unité/phrased et de ses coordonnants.

5-Énonciation et pragmatique :

5-1- Le courant énonciatif

L'énonciation est souvent définie comme étant une « *mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » Benveniste(E).1974.p80, par opposition à l'énoncé qui est l'objet linguistique résultant de cette utilisation individuelle.

En réaction à une tradition grammaticale qui se limite à l'étude des phrases arrachées à leurs conditions d'utilisation, le courant énonciatif s'occupe du langage en tant qu'acte de production à propos d'un certain référent par des sujets parlants particuliers. Cette activité laisse dans l'énoncé des traces que la linguistique de l'énonciation cherche à systématiser, les linguistes qui se rattachent à ce courant s'occupent des éléments linguistiques qui constituent des marques de l'inscription de l'énoncé dans le « *moi – ici – maintenant* ». « *Il se trouve en effet que certaines classes d'éléments linguistiques présents dans l'énoncé ont pour rôle de « réfléchir » son énonciation, d'intégrer certains aspects du contexte énonciatif. Ces éléments sont partie intégrante du sens de l'énoncé et on ne peut ignorer ce à quoi ils réfèrent si on entend comprendre ce sens* » D. Maingueneau, 1991 : 8. Jakobson a appelé ces éléments les « *embrayeurs* », ces morphèmes ne peuvent avoir d'interprétation exacte en dehors des conditions propres à l'acte d'énonciation qui les a produit. Considérons l'exemple suivant: Jean est ici ; on peut facilement remarquer qu'en dépit de la signification généralement attribuée à l'adverbe de lieu « *ici* », on ne peut connaître son référent sans se rapporter à la l'acte d'énonciation individuel qui le supporte. Ces *embrayeurs* permettent au sujet parlant de s'approprier la langue et de la convertir en discours. Cette classe recouvre essentiellement les personnes (énonciateur et allocataire) et les localisations spatio-temporelles qui en dépendent.

La linguistique de l'énonciation ne se réduit pas à l'étude systématique des embrayeurs. Des phénomènes comme la position de l'énonciateur vis à vis de son énoncé, la thématization (le fait de mettre l'accent, notamment par le biais de l'intonation, sur l'un des éléments de l'énoncé), la manière dont l'individuel s'inscrit dans les structures de la langue, etc. constituent, autant de questions dans la problématique énonciative.

Cependant l'approche énonciative ne s'arrête pas à la nature des mots ni à leur fonctions syntaxiques. Elle privilégie leurs rôles dans l'acte de l'énonciation et leur fonction discursive. Elle s'occupe d'une classe constituée par des éléments différents qui remplissent le même rôle : celui d'ancrer l'énoncé dans son contexte énonciatif.

5-2- Le courant pragmatique :

De façon générale, on peut définir la pragmatique linguistique comme étant l'étude de l'utilisation du langage par opposition à la linguistique proprement dite qui est l'étude du système de la langue hors d'usage. Elle s'occupe de l'étude des relations entre les expressions linguistiques (signes ou énoncés) et leur utilisation effective. Elle s'intéresse aux éléments de signification du discours qui ne sont pas forcément inscrits dans la langue, en effet, dans un échange verbal, ce que les interlocuteurs communiquent est beaucoup plus vaste que la simple signification des mots.

Les tenants de ce courant considèrent le langage non pas comme un simple moyen de représentation mais comme un acte qui permet d'agir sur le monde, ils pensent que tout énoncé est porteur d'intentions, notamment celles de faire ou de faire faire quelque chose (l'intitulé de l'ouvrage d'Austin : Quand dire c'est faire, est bien indicatif à cet égard). Ils accordent une importance particulière aux

contextes linguistiques et extralinguistiques pour dégager la signification des expressions langagières.

La pragmatique se penche notamment sur des questions comme les actes de langage les implications du sens et les interactions communicatives.

L'acte de langage peut être défini comme un acte intentionnel et conventionnel qui vise la transformation d'une réalité : requête, question, conseil, avertissement, menace, ordre, promesse, etc. La théorie des actes de langage élaborée par le philosophe anglais J. Austin, et développée par J. Searle repose sur l'idée que produire une énonciation c'est accomplir un certain type d'acte ; l'acte illocutionnaire, ainsi : (peux-tu venir ?), peut renvoyer selon les circonstances à une invitation de venir ou à une vraie question. Les actes perlocutionnaires se caractérisent par la production d'un effet particulier sur l'interlocuteur (intimider, agacer, plaire, émouvoir, etc.). Les performatifs sont des actes illocutionnaires qui ont la particularité de réaliser l'accomplissement de ce qu'ils énoncent : (un énoncé comme « Je déclare la séance ouverte » proféré par la personne appropriée dans des circonstances particulières accomplit ce qu'il énonce). Les constatifs se distinguent des performatifs par le fait qu'ils décrivent une réalité extérieure, sans réaliser quoi que ce soit.

Enfin les actes directs ont la particularité d'être immédiatement déchiffrables dans la forme de l'énoncé à l'inverse des actes indirects dont la valeur illocutionnaire doit être reconstruite par l'interlocuteur et demande la connaissance des conditions énonciatives et de l'intention de l'énonciateur.

Les présupposés et les implicatures lexicales, constituent des procédés d'implication du sens. La présupposition est une façon d'énoncer une réalité sans pour cela la dire explicitement. Considérons l'exemple suivant :

Ses enfants sont absents, cet énoncé laisse entendre que la personne dont on parle a des enfants sans le dire explicitement.

L'implicature lexicale *«est une signification non dite explicitement, mais impliquée par la présence d'un certain lexème»* C. Fuchs. Et P. Le Goffic, 1992 :139. Les auteurs proposent l'exemple suivant :

Marie gagne bien sa vie mais son époux n'est pas jaloux.

Ils expliquent que la seule présence de *«mais»* laisse penser que l'on pourrait s'attendre à ce que l'époux de Marie soit jaloux.

L'étude des interactions communicatives a commencé à se développer aux états unis à partir des années 1960. H. Grice peut être considéré comme l'un des pionniers en ce domaine. Il définit les implicatures conversationnelles, qui diffèrent des implicatures lexicales par le fait qu'elles ne sont pas induites par un lexème mais relèvent plutôt de l'ordre de l'implicite : insinuation, suggestion, etc. Il définit aussi les maximes conversationnelles qui prennent appui sur le principe de coopération auquel les interlocuteurs sont censés se conformer, il peut s'énoncer ainsi *«contribuez à la communication de la façon qui est requise par le but reconnu de la dite communication et au moment opportun»* C. Fuchs. Et P. Le Goffic, 1992 :141. Un énoncé en communication doit donc répondre aux exigences de quantité (donner l'information nécessaire sans plus) de qualité (dire la vérité) de relation (pertinence) et de modalité (être clair et bref).

En somme nous constatons que les études relevant de ces deux courants ne s'intéressent pas à la nature des mots ni à leur fonctions syntaxiques. En analysant la valeur des actes de langage, le dit et le non dit dans les interactions communicative, etc., il s'agit surtout d'expliquer la façon dont les structures linguistiques s'articulent sur leur *hic et nunc* communicatif.

En outre l'adaptation de telles conceptions du langage dans un projet didactique suppose des compétences élémentaires au niveau des grammaires phrastique et textuelle. C'est pourquoi les descriptions relevant de ce type de courants semblent peu adaptées aux compétences linguistiques et métalinguistiques du public concerné.

6- Une Grammaire du sens et de l'expression :

La grammaire du sens et de l'expression trouve sa justification dans la définition qu'elle donne au langage : « ...*ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est donc à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement mais les trois à la fois.* »P. CHARAUDEAU, 1992 :4.

A la différence de la plupart des grammaires existantes, qui se proposent d'étudier des faits de *langue* en faisant appel à des critères taxinomiques, morphologiques, logiques, etc. celle de CHARAUDEAU entend analyser des faits de langage en tenant compte spécialement des :

« - *des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer, ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour de ces intentions*
-*des enjeux communicatifs qu'ils révèlent, ce qui exige que les différents systèmes de la langue soient traités du point de vue du sens,*
-*des effets de discours qu'ils peuvent produire, ce qui exige que soient passés en revue les différents types d'usage vivant de la langue et pas seulement les usages littéraires.* »P. CHARAUDEAU, 1992 :4.

Il critique la classification traditionnelle des propositions qui se réfère uniquement au type de lien formel qui établit la relation. En effet la plupart de ces relateurs sont , d'un point de vue sémantique, « *trompeurs* », parce que d'un côté

ils peuvent être polysémiques et d'un autre côté un seul rapport peut être exprimé par des relateurs différents. Voilà pourquoi on ne peut pas se baser sur le type de lien formel pour classer les propositions et les rapports qui en découlent. « *Une telle conception morphologique de la grammaire, qui définit et classe les relations entre les propositions d'après le lien formel qui les unit, ne permet pas de déterminer avec précision la nature des opérations logiques sur lesquelles reposent ces propositions ni de regrouper les moyens d'expression qui correspondent à chacune de ces opérations* »

P. CHARAUDEAU, 1992 :495

Puisque l'analyse des faits langagiers s'organise prioritairement autour d'un fondement sémantique et non pas catégoriel, les relateurs seront regroupés selon le type d'opération logico sémantique qu'ils permettent de réaliser, à savoir : la conjonction, la disjonction, la restriction, l'opposition et la causalité ; cette dernière sera spécifiée en implication, explication et hypothèse.

6-1- Et, ni et la conjonction :

Traditionnellement considérée comme un type de lien formel, la conjonction est ici une opération logico sémantique qui « *consiste à relier deux assertions dont l'un au moins des éléments constitutifs de l'une est sémantiquement identique à l'un des éléments constitutifs de l'autre* »P. CHARAUDEAU, 1992 :498.

Cette opération peut se faire de manière interne ou externe. Dans la conjonction interne les deux assertions sont liées de telle sorte que l'élément identique soit mis en facteur commun de tous les autres :

Exemple :

Paul viendra te voir.

Sarah viendra te voir.

L'élément mis en facteur commun est l'action exercée par les deux sujets, ce qui donne : Paul et Sarah viendront te voir.

Dans la conjonction externe, les deux assertions sont reliées dans leur intégralité sans qu'aucun élément ne fasse l'objet d'une mise en facteur :

La porte s'est ouverte et les enfants sont sortis. « *En fait ce qui justifie leur conjonction c'est l'intention de les rapprocher pour les mettre en regard l'une de l'autre. C'est donc le processus d'énonciation lui-même qui constitue la partie commune de ces assertions.* » P. CHARAUDEAU, 1992 :499. L'objectif de ce rapprochement peut être : la comparaison, l'opposition, la succession, la conséquence, etc. le relateur *et* constitue la marque privilégiée de cette relation. Si la conjonction s'établit dans un contexte négatif, on substitue au relateur *et* sa variante négative *ni*. Lorsque plusieurs assertions sont conjointes, *et* se place entre les deux dernières, s'il est répété devant chacun des termes reliés, il se produit un effet d'« *autonomisation* » et de « *focalisation successive* » de chacun des éléments.

Parmi les particularités sémantiques de la conjonction, on peut distinguer :

-l'addition : les éléments liés conservent leur autonomie (A+B) :

Jacques et Gérard sont sortis.

-l'association : les éléments conjoints sont en relation hiérarchisante (A → B) :

Jacques est sorti avec Gérard.

-la réciprocité : les éléments liés jouent deux rôles actanciels symétriques

(A ↔ B) : Jacques et Gérard se regardent.

Les effets contextuels les plus marquants de cette opération sont :

-la successivité : Il parle et se tait

- la simultanéité : Il travaille vite et bien

-l'approximation : Cent francs et quelques

-l'équivalence : J'ai dix centimes et juste pour un caramel

- la surenchère : Cela n'est pas et ne sera pas
- l'opposition : Il y a mensonge et mensonge
- la restriction : Je te le prête et tu me le rends
- la conséquence : Continue et tu vas voir. (Les exemples sont donnés par l'auteur.)

6-2- Ou, et la disjonction :

La tradition grammaticale, généralement absorbée par des questions d'ordre morphologique et taxinomique, aborde cette question du point de vue du coordonnant qu'elle définit comme indiquant l'alternative (GREVISSE), ou encore le choix (WAGNER et PINCHON). La Grammaire du sens et de l'expression, elle, décrit le fonctionnement du relateur *ou* à travers l'opération logico sémantique qu'il exprime à savoir la disjonction.

Pour que cette opération se réalise, il faut qu'il y ait deux assertions dont l'un des éléments constitutifs de l'une soit sémantiquement identique à l'un des éléments constitutifs de l'autre pour qu'il puisse être mis en facteur commun de tous les autres.

Exemple :

Paul <u>viendra te voir</u>	}	Paul ou Sarah viendra te voir
ou		
Sara <u>viendra te voir</u>		

Pour que la disjonction soit recevable dans la communication courante, il faut que les conditions d'énonciation suivantes se réalisent :

a- la disjonction doit être faite à propos d'une assertion générique qui englobe sémantiquement les deux autres. Cette assertion est le plus souvent implicite (Paul ou Sarah viendra te voir ; suppose que quelqu'un viendra te voir)

b- la disjonction est faite par un sujet parlant qui ignore les termes des assertions qui se rapportent à l'élément mis constitutif commun. Voilà pourquoi les constructions sont :

-tantôt interrogatives : le sujet parlant ignore, il demande.

-tantôt impérative : le sujet parlant demande à son interlocuteur de choisir

c- tantôt déclarative au futur (Paul ou Sarah viendra te voir.) : le sujet parlant décrit une éventualité, un doute, un processus non réalisé.

les termes sur lesquels s'opèrent la disjonction doivent appartenir au même domaine lexical (Paul, Sarah : des êtres humains)

La marque privilégiée de cette opération est le relateur *ou* qui se place entre les termes de la disjonction. Quand il se répète devant chacun des éléments disjoints il se produit un effet d' « *autonomisation et de focalisation successive* ».

Les principaux effets contextuels de la disjonction peuvent être résumés ainsi :

- L'équivalence : Bonnet blanc ou blanc bonnet.
- L'approximation : Ils étaient sept ou huit.
- L'opposition : Tout ou rien.
- La conséquence : Obéis ou tu seras puni.

6-3- Mais, or et la restriction :

CHARAUDEAU définit la restriction comme étant une relation qui « *met en présence deux assertions qui ont au moins un élément constitutif en commun. Ces*

deux assertions sont reliées de telle manière que l'une de celles-ci (généralement la seconde mais cela dépend du type de construction) nie l'assertion (le plus souvent implicite) qui pourrait être l'une des conséquences de l'autre assertion (considérée comme l'assertion de base). Et c'est parce que la négation porte seulement sur l'une des conséquences possibles de l'assertion de base et non pas sur celle-ci, que l'on parle de restriction (et non pas d'opposition)». P. CHARAUDEAU, 1992 :514. Mais, constitue la marque privilégiée de cette relation qui se catégorise en :

-restriction simple : dans laquelle l'assertion restrictive est la seule à être introduite par un relateur : Il est fort mais bête.

-restriction concessive (la concession) : l'assertion de base contient déjà une marque qui annonce la restriction : Bien qu'il soit fort, il est bête.

Parmi les effets contextuels les plus marquants de cette opération, on distingue :

- La rectification négative (soustraction) :

Il est bon professeur mais il ne sait pas corriger.

- La rectification négative :

Il est mauvais danseur mais bon valseur.

6-4- la causalité :

Comme la conjonction, la disjonction et la restriction, la causalité est un type d'opération logico sémantique qui se définit comme suit : *« l'opération de causalité établit une relation logique entre deux assertions (A1 et A2), de telle sorte que poser l'une (A1) entraîne l'existence de l'autre (A2). Corrélativement cette dernière (A2) dépend pour son existence de la première (A1) en en constituant son point d'aboutissement, et ce quel que soit l'ordre de ces assertions (et les mots qui les relient) dans la construction de l'énoncé. »* P.CHARAUDEAU.1992 :527. Cette relation est représentée par $A1 \rightarrow A2$. La

causalité varie selon deux critères : *la condition logique*, c'est-à-dire le lien qui relie les deux assertions, et *la portée de la valeur de vérité ou la visée*

6-4-1-la condition logique :

Il s'agit du type de lien qui relie les deux assertions ce lien peut être :

6-4-1-1- le possible : Dans ce type de lien la première assertion (A1) entraîne la seconde (A2), mais la négation de (A1) n'entraîne pas forcément celle de (A2). De même la négation de (A2) ne suppose pas celle de (A1).

L'auteur donne les exemples suivants :

(A1 → A2) : Faire beau → se promener.

(n.A1 → A2) : Ne pas faire beau → se promener.

(n.A2 ne suppose pas n.A1) : Ne pas se promener ne suppose pas: ne pas faire beau.

« C'est que dans la condition de base A1 n'est qu'une condition possible pour qu'existe A2 » P.CHARAUDEAU.1992 :528.

A1 (Cond.Poss) → A2

6-4-1-2- le nécessaire : Dans ce type de lien A1 entraîne A2, la négation de A1 entraîne obligatoirement celle de A2, mais la négation de A2 n'entraîne pas celle de A1. L'exemple suivant est donné :

(A1 → A2) : Avoir 45 francs → voir le film.

(nA1 → nA2) : ne pas avoir 45 francs → ne pas voir le film

(n A2 ne suppose pas nA1) : ne pas voir le film ne suppose pas ne pas avoir 45 francs.

« A1 est une des conditions pour obtenir A2, et que cette condition étant, elle est nécessaire » p.CHARAUDEAU.1992 :528.

A1 (Cond.Nec.) → A2

6-4-1-3- L'inéluctable : Dans ce cas A1 entraîne A2, la négation de A1 n'entraîne pas forcément celle de A2, mais , contrairement au nécessaire, la négation de A2 suppose celle de A1. Observons l'exemple donné par l'auteur :

(A1 → A2) : Avoir de la valeur → être rare.

(A1 → A2) : Ne pas avoir de valeur, et être rare.

(n.A2 ne suppose pas n.A1) : Ne pas être rare ne suppose pas ne pas avoir de valeur. A1 (Cond.Incl.) → A2.

L'inéluctable se réalise linguistiquement avec des quantificateurs indéfinis comme : Tout ce qui a de la valeur est rare.

6-4-1-4-L'exclusif : Dans ce type de lien, A1 entraîne A2, la négation de A1 entraîne obligatoirement celle de A2, et la négation de A2 suppose celle de A1 : Seul ce qui a de la valeur est rare.

(A1 → A2) : Avoir de la valeur → être rare.

(n.A1 → n.A2) : Ne pas avoir de la valeur → ne pas être rare.

(n.A2 suppose n.A1) : Ne pas être rare, suppose: ne pas avoir de valeur.

On dira que la relation entre a1 et A2 est exclusive.

A1 (Cond.Excl.) → A2

Ce lien se réalise linguistiquement avec des quantificateurs indéfinis tel : *seul* : Seul ce qui a de la valeur est rare.

REL. « Causalité »	A1 → A2		
Cond.Poss.	A1 à A2	n.A1 à A2	n.A2 ne supp. pas n.A1
Cond.Nec.	A1 à A2	n.A1 à n.A2	n.A2 ne supp. pas n.A1
Cond.Incl.	A1 à A2	n.A1 et A2	n.A2.supp.n.A1
Cond.Excl.	A1 à A2	n.A1 à .A2	n.A2 supp.n.A1

6-4-2-- la visée de la valeur de vérité: Le deuxième critère selon lequel la catégorie logico linguistique de causalité peut varier est « *La visée de la valeur de vérité* », elle peut être :

6-4-2-1- La visée généralisante : C'est-à-dire la relation A1 → A2, est posée comme décrivant un fait d'expérience, un savoir ou une loi de la nature qui se répète toujours de la même façon. Exemple : Ce qui a de la valeur est rare.

Il s'agit alors de ce que CHARAUDEAU appelle : *l'Implication*.

6-4-2-2- La visée particularisante : Ici la relation $A1 \rightarrow A2$ décrit un fait singulier ou unique. Exemple : Il est parti tôt donc il est arrivé tôt.

Il s'agit de *l'Explication*.

6-4-2-3- La visée hypothétique : la relation $A1 \rightarrow A2$, décrit un savoir éventuel « Si je ne me retire pas (A1), il m'écrase (A2). Il ; s'agit de *l'Hypothèse*.

La causalité se spécifie donc en : Implication, explication et hypothèse. Nous nous attarderons à l'explication ou plus spécialement à la cause et la conséquence.

6-5-Donc, et l'explication conséquentielle :

Dans ce type de lien le « *mouvement de pensée* », part de l'existence de l'assertion A1, pour aboutir à celle de A2. En outre A2 dépend de A1 dans une condition au moins inéluctable qui est présentée comme si elle était exclusive.

Si on dit : Il est parti tôt (A1), donc il est arrivé tôt (A2) ; c'est qu'on dit en effet que : (A1) : Partir tôt ; entraîne obligatoirement (A2) : arriver tôt.

Donc figure parmi les marques privilégiées pour réaliser cette opération, à côté de relateurs comme : *de sorte que, en conséquence, de ce fait, partant, alors*, etc.

6-6-Car, et l'explication causale :

Ici le « *mouvement de pensée* » part de l'existence de l'assertion (A2) pour remonter à (A1) qui constitue l'origine de la seconde. Les deux assertions établissent une relation qui s'appuie sur une condition inéluctable.

Il est arrivé tôt (A2) *parce qu'*il est parti tôt. (A1).

((A1) étant l'assertion causale).

La marque privilégiée pour exprimer cette opération est le relateur *parce que*, mais le français compte de nombreux autres relateurs qui réalisent cette relation en se plaçant toujours devant l’assertion causale (A1), parmi lesquels on retrouve *car* : Il a été congédié *car* il était trop vieux.

Il est vrai que dans la linguistique moderne « *l’univers référentiel* » et « *les intentions de communication* » ont souvent connu des développements théoriques fort éloignés ; les théories linguistiques abordées dans ce chapitre attestent cette rupture.

L’originalité et la pertinence, de cette grammaire, tiennent justement à la prise en considération constante et simultanée de ces deux niveaux dont chacun se construit à travers l’autre. La Grammaire du sens et de l’expression offre une analyse / description détaillée du « *langage* » qu’elle définit comme étant à la fois *sens*, *expression* et *communication*. Elle rend compte avec une grande précision des faits langagiers, dont les opérations logico sémantiques en en proposant une définition qui tient compte à la fois des marques linguistiques, des particularités sémantiques et des différents faits de discours et effets contextuels y afférents.

CONCLUSION :

Notre préoccupation initiale, dans ce chapitre, était de passer en revue les principales théories linguistiques et grammaticales. Nous émettions alors un double objectif ; d'abord il s'agissait de développer une masse informationnelle qui nous permettra de reconnaître quelle est la théorie qui sert de base à l'enseignement des conjonctions de coordination en 8^{ème} AF. Ensuite, nous voulions savoir comment chacun des modèles métalinguistiques les plus connus décrit cette notion et éventuellement nous prononcer sur celui qui semble le plus approprié à son enseignement/apprentissage.

S'agissant du premier objectif, il paraît que la nomination retenue pour la notion en question (qui, le plus souvent, s'inscrit dans un arsenal terminologique propre à chaque métalangage) soit un trait pertinent pour reconnaître quelle est la théorie qui sous-tend l'enseignement d'un point particulier de la syntaxe. De particule à conjonction à conjonction de coordination à coordonnant à connecteur à joncteur ou encore relateur, le savoir grammatical tente d'évoluer en essayant de mieux rendre compte de son objet.

En outre la Grammaire du sens et de l'expression, proposée par CHARAUDEAU semble aujourd'hui faire l'unanimité chez un grand nombre de spécialistes. En effet en se forçant de considérer le langage dans toutes ses dimensions et à travers les différents niveaux qui le constituent, cette grammaire a permis d'en offrir une vision très claire et une interprétation très fidèle.

Toutefois, il serait peut être opportun de rappeler que le principal objectif assigné à l'enseignement d'une description grammaticale est d'amener les

apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques qu'elle essaie de décrire, et que les critères qui permettent de reconnaître une bonne description et ceux qui permettent une transmission et une réception efficaces relèvent de deux niveaux épistémologiques très différents.

Deuxième partie

**L'enseignement /apprentissage de la conjonction de
coordination au deuxième et au troisième cycle du
fondamental**

CHAPITRE I :

L'ANALYSE DES SUPPORTS PEDAGOGIQUES

Introduction :

Tout au long de ce travail, nous essayons de poursuivre les particularités de l'enseignement grammatical, après avoir examiné les principales données théoriques, il serait temps de voir la réalisation de ces notions au sein de la classe de FLE. Notre préoccupation principale, dans ce travail, est de savoir quel est l'enseignement réservé à la conjonction de coordination et quelles sont les compétences qu'en possèdent les apprenants. Pour répondre au premier volet de cette question nous nous sommes penchée sur les programmes d'enseignement du français des différents cycles. Nous avons alors constaté l'existence de quelques leçons traitant de la notion, l'une d'elles a spécialement attiré notre attention, il s'agit d'une leçon de grammaire en 8^{ème} AF (année fondamentale). En effet ce moment d'enseignement apprentissage constitue la dernière occasion pour un apprenant de maîtriser explicitement la manipulation des conjonctions de coordination avant de passer au cycle secondaire.

Il s'agira pour nous d'examiner le contenu de cette leçon pour pouvoir nous prononcer sur la façon dont sont enseignées la grammaire et les conjonctions de coordination. Or, sachant que la connaissance est un cheminement jalonné de plusieurs étapes, nous avons constaté qu'il est impossible de séparer celle-ci des autres étapes qui l'ont précédée. Un travail en amont s'est avéré indispensable pour pouvoir déterminer à quels moments (antérieurs à la 8^{ème} AF) un apprenant rencontre un enseignement explicite des conjonctions de coordination.

Pour cela, il faudra examiner, en plus du programme d'enseignement de 8^{ème} AF, ceux de 4^{ème}, de 5^{ème}, de 6^{ème} et de 7^{ème} années fondamentales, afin de savoir, quelles sont, pour un apprenant les occasions antérieures pour se familiariser avec la notion en question. Néanmoins, il faudra préciser que cette analyse des outils pédagogiques, qui se veut ciblée (car elle se fait dans l'objectif de déceler des leçons sur la conjonction de coordination) ne prétend guère à l'exhaustivité.

1- Présentation générale :

Le programme d'enseignement du français mis en place en 1983 – 1985, dans le cadre de l'installation de l'école fondamentale a été modifié une première fois en 1994 pour répondre à la réduction des horaires de français décidée en 1988. Ensuite des amendements ont été introduits en 1995 pour « *distinguer les objectifs des programmes des contenus des méthodes* » Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 1998 : 3. En 1998, après deux années d'application des programmes réaménagés en 1995, le Ministère de l'Education Nationale propose un document répondant aux attentes des utilisateurs de voir réunis sous la même couverture : les programmes de 1983 – 1985, les réaménagements de 1994 et les amendements de 1995. Ce document devrait permettre une meilleure lisibilité des dites modifications. Pour ce faire, il distingue dans sa présentation les objectifs des programmes et les commentaires pédagogiques. Il formule en même temps les compétences et les performances de chaque année des deux cycles. Il propose les principes méthodologiques, la progression des activités et les contenus des programmes. Le document que nous venons de présenter brièvement nous servira de référence pour interroger l'enseignement du français selon les paramètres indiqués ci-dessus.

Etant donné que les exercices de consolidation constituent une étape indéniable dans le processus d'enseignement/apprentissage, ce travail se doit d'y consacrer une procédure d'analyse qui s'inscrira dans le même cadre et qui aura les mêmes objectifs que celle qui porte sur les programmes d'enseignement : la recherche des leçons et/ou des exercices portant sur les conjonctions de coordination. Cependant un problème se pose quant au choix des exercices à retenir. Doit-on rappeler que la réécriture des programmes n'a pas été accompagnée par de nouveaux manuels qui auraient pris en considération tous les paramètres nouvellement introduits ? Ainsi les manuels ne correspondent plus exactement à la nouvelle organisation des programmes : *« En attendant l'élaboration des manuels de l'élève qui tiennent compte de tous les paramètres supra décrits et qui proposent un choix de textes plus adéquats, les utilisateurs ont toute la latitude, comme par le passé d'ailleurs, de substituer aux propositions des livres actuels des supports qu'ils jugeront plus indiqués pour atteindre pleinement leurs objectifs »* Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 1998 : 47. Ce passage illustre bien la situation actuelle du manuel de l'élève, qui, même s'il ne reflète pas complètement la nouvelle organisation du programme, continue à être l'unique support pédagogique officiel et partagé. Dans l'impossibilité de saisir la totalité des exercices auxquels les maîtres pourront recourir, nous optons pour ceux du manuel et nous rappelons que les maîtres ont toute la liberté de consolider leur enseignement par d'autres exercices qu'ils jugent plus adaptés à la maturation des unités didactiques. Notre analyse inclura les activités d'expression écrite que nous essaierons d'examiner à travers le Programme de français 1^{ère} langue étrangère.

2- L'enseignement du français au 2^{ème} cycle du fondamental :

L'ordonnance du 16 avril 1976 qui traite de l'organisation de l'éducation et de la formation, attribue à l'enseignement du français de manière générale les objectifs suivants :

- L'accès à une documentation simple en cette langue
- La connaissance d'une civilisation étrangère
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Concernant l'enseignement du français au 2^{ème} cycle du fondamental, l'objectif est de conférer aux élèves une compétence générale ouverte sur les autres cycles d'un côté et de l'autre, un niveau – seuil linguistique irréversible. Cet enseignement entend atteindre, dans les domaines de la communication écrite et orale, une compétence de base qui correspond aux « *contenus et aux performances définis pour le niveau 01 et le niveau 02 du français langue étrangère, et lui permettant (à l'apprenant) d'interagir dans les situations de la vie scolaire ou dans des situations de la vie courante simulées en classe* ». Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 1998 : 6.

2-1- L'enseignement de la grammaire au 2^{ème} cycle du fondamental :

Le programme de français, précise que l'initiation à la grammaire de la phrase commence dès le deuxième cycle et se fait en prolongement des acquisitions en langue et en écriture. L'étude du fonctionnement de la phrase est accompagnée d'une terminologie « *simple* » et « *appropriée* », elle passe occasionnellement par la formulation des règles quand celles-ci s'avèrent indispensables à la fixation des usages. Les concepteurs du programme indiquent que l'étude du fonctionnement de la phrase implique que celle-ci soit étudiée dans son fonctionnement, c'est à dire dans son contexte langagier, en revanche la formalisation des règles se fera à travers des leçons au sens

traditionnel du terme. Ce qui laisse entendre que les phases seront étudiées de façon isolée pour pouvoir en examiner la structure et le fonctionnement. L'enseignement de la grammaire dans ce cycle devra développer une compétence utile, c'est à dire une compétence répondant aux besoins des élèves en matière de compréhension et d'expression. Il devra établir les bases d'une description du système grammatical français en installant des compétences, notamment au niveau des : constituants de la phrase simple, quelques cas de la phrase complexe, les fonctions et catégories grammaticales. Cette description devra se poursuivre dans les autres cycles.

2-2- L'enseignement du FLE en 4^{ème} AF :

2-2-1- L'organisation générale de l'enseignement :

Le programme de 4^{ème} AF de français comporte 20 dossiers de 8 heures chacun. Chaque dossier se déroule comme suit :

1 ^{ère} heure :	- Histoire racontée	20'
	- Langage -mémorisation	20'
	- Systématisation	20'
2 ^{ème} heure :	- Lecture	30'
	- Expression écrite	30'
3 ^{ème} heure :	- Phonétique articulatoire	10'
	- Systématisation	20'
	- Lecture	30'
4 ^{ème} heure :	- Expression écrite	30'
	- Lecture	30'
5 ^{ème} heure :	- Expression écrite	20'
	- Systématisation	30'
	- Poème	10'
6 ^{ème} heure :	- Lecture	30'

- Expression écrite 30'
- 7^{ème} heure : - Lecture 30'
- Expression écrite 30'
- 8^{ème} heure : - Lecture 30'
- Expression écrite 30'

2-2-2- L'enseignement de la grammaire :

Le programme de 4^{ème} année n'envisage pas pour la grammaire un enseignement explicite, les apprenants devraient s'approprier la langue de façon globale et mécanique sans passer par un découpage syntaxique de ses éléments.

Pour se familiariser avec le système de la langue, ils répètent et systématisent les structures vues dans les séances de langage afin de les interioriser.

L'enseignement/apprentissage suit une progression syntaxique définie d'avance. Toutefois les connaissances syntaxiques des apprenants devraient rester inductives et implicites. Le programme de français première langue étrangère définit les compétences attendues au terme de cette année comme suit :

- Délimiter une phrase orale grâce à l'intonation
- Reconnaître les limites de la phrase écrite
- Reconnaître à l'oral et à l'écrit les différents types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative, impérative).
- Reconnaître l'ordre syntaxique dans la phrase déclarative simple (identifier le sujet, le verbe, le complément par la question 'qui fait quoi').
- Faire la transformation négative

- Reconnaître des classes de mots
 - ° le nom : l'article, l'adjectif possessif, l'adjectif.
 - ° Le verbe : infinitif, forme conjuguée, participe passé et participe présent.
 - ° Les substituts du nom (pronoms personnels)
- Reconnaître le sujet :
 - ° Un sujet et plusieurs verbes
 - ° Plusieurs sujets et un seul verbe
- Faire les accords :
 - ° Des verbes (nombre, personne)
 - ° Des adjectifs (genre et nombre)

2-2-3- Les exercices écrits :

Les exercices proposés par le livre de l'élève sont au nombre de 46¹ ; douze d'entre eux concernant l'initiation à la morphosyntaxe et constituent à ce sujet de véritables moments d'apprentissage. Ces exercices peuvent concerner :

Le genre et le nombre des noms, les désinences verbales, la construction des phrases.

2-3- L'enseignement du FLE en 5^{ème} AF :

2-3-1- L'organisation générale de l'enseignement :

En 5^{ème} AF le programme de français compte 14 unités d'enseignement de 11 heures chacune, elles suivent la progression suivante :

¹ : N.B. : Nous avons été inspirée, dans l'analyse des exercices écrits de ce cycle du mémoire de magister : HANACHI. D, « L'adverbe dans les manuels scolaires, analyse syntaxique et didactique », Université Mentouri, Constantine, 1993.

- ° Une séance de lecture – entraînement d’une durée de 30’ inaugure l’U.D, elle a pour objectif le développement et le perfectionnement des mécanismes de déchiffrement.
- ° Une séance de lecture – compréhension de 30’, son objectif est de permettre aux apprenants de comprendre les faits essentiels du texte de lecture.
- ° une séance de langage-élocution de 30’, cette séance vise le réemploi personnel, l’appropriation de nouvelles structures et de nouveaux moyens linguistiques, l’enrichissement et la variation de l’expression.
- ° Une séance de lecture et de révision systématique des sons, ses objectifs sont : la révision des son, l’enrichissement du vocabulaire, l’amélioration de la vitesse de déchiffrement et de lecture. Chaque U.D compte 2 séances de 30’ celle –ci est la première.
- ° Une séance d’une heure consacrée à l’enseignement de la grammaire , son objectif est de faire acquérir aux apprenants diverses connaissances concernant la phrase : types, forme, constituants, etc.
- ° Une séance de 30’ réservée à la systématisation des structures. Son objectif est l’appropriation des structures par les apprenants et le réemploi dans de nouvelles situations. Chaque U.D en compte deux séances de 30 mn, celle-ci est la première.
- ° Une séance de 30’ est accordée à la lecture des poèmes pour sensibiliser les apprenants à la fonction poétique du langage.
- ° Une séance de conjugaison d’une ’heure vise l’apprentissage systématique des différents temps et les règles de formation (radical, terminaison, groupes ...)
- ° Deuxième séance de lecture – révision des sons de 30’
- ° Deuxième séance de systématisation des structures.
- ° Une séance d’une heure consacrée à l’enseignement/apprentissage du vocabulaire : règles de formation des mots, le vocabulaire thématique, etc.

- ° Deux séances de 30' chacune, employées dans la lecture suivie, l'objectif étant d'entraîner les apprenants à la lecture de longs textes (saisir les faits essentiels : personnages faits, moments du récit, circonstances,...). Pour ce faire, il est indiqué de schématiser l'histoire au tableau (repères) pour pouvoir obtenir un résumé oral.
- ° Une séance d'une heure est destinée à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, l'objectif est de sensibiliser les apprenants aux variations morphologiques des mots (pluriel – féminin) – aux accords, aux homonymes grammaticaux.
- ° Une séance d'une heure est réservée à la préparation à l'expression écrite : préparation collective de la tâche à réaliser.
- ° Une séance de 30' consacrée à la production écrite proprement dite, individuelle ou par groupes. Il s'agit de reformuler de transformer, de reconstruire un discours donné.
- ° Une séance de 30' est consacrée à la correction dirigée de la production écrite. Il s'agit de recenser les fautes communes et de proposer une solution.
- ° Une séance bilan d'une heure est accordée à l'évaluation (régulation, consolidation, renforcement). Cette séance se fait deux fois par trimestre.

2-3-2- L'enseignement de la grammaire en 5^{ème} AF :

La réécriture des programmes (de 1998) qui entend fournir des efforts supplémentaires au niveau de l'écrit en vue de meilleurs résultats à ce niveau, préconise un enseignement explicite de la grammaire à partir de la 5^{ème} AF.

En effet chaque U.D comporte une séance d'une heure consacrée à l'enseignement – apprentissage de la grammaire. Cet enseignement devrait mettre en place « *une connaissance réfléchie d'une description grammaticale et de sa terminologie* » Programme de français 1^{ère} langue étrangère,

1998 : 23. Il s'agit, de fait, de développer une compétence grammaticale au service de la compréhension et de l'expression. Les compétences attendues le long de l'année sont :

Délimiter une phrase orale, une phrase écrite à plusieurs propositions,

- ° Reconnaître les différents types de phrases ;
- ° Faire les transformations correspondantes ;
- ° Reconnaître la phrase passive ;
- ° Reconnaître l'ordre syntaxique dans la phrase interrogative par inversion ;
- ° Reconnaître les interrogatifs (adjectifs et pronoms) ;
- ° Reconnaître des classes de mots :

Le nom, les adjectifs indéfinis, le verbe, les substituts du nom (pronoms indéfinis) ;

- ° Décomposer la phrase simple en constituants immédiats (groupe nominal - sujet, groupe verbal – prédicat) en posant la question : ‘ ‘ qui fait quoi ? ’ ’ ;
- ° Décomposer la phrase composée (retrouver des propositions coordonnées)
- ° Décomposer la phrase complexe (retrouver les propositions subordonnées : complétives par que, relatives par qui) ;
- ° Distinguer les compléments d'objet et les compléments circonstanciels en posant la question ‘ ‘ qui fait quoi ? ’ ’ Comment ? Pourquoi ? Pourquoi faire ? (Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 1998 : 23)

Pour atteindre ces compétences, une série de leçon de grammaire a été élaborée en parallèle, de telle sorte qu'à chaque compétence correspond une leçon ou plus, voici la progression des leçons de grammaire en 5^o AF :

Leçon 1 : Notion de phrase. Phrase déclarative : forme affirmative et négative.

Leçon 2 : La phrase interrogative :

- Intonation
- Inversion
- Est- ce que ... ?

Leçon 3 : Les phrases : Impératives

Exclamatives

Leçon 4 : Identification du nom

- ° (Nom propre – nom commun)
- ° Genre, nombre, fonction (sujet)

Leçon 5 : Examen du travail réalisé (correction conseils, réécriture) mise au point.

N.B. : Cette U.D est inaugurée par la réalisation d'un court exposé sur le mois de Ramadan.

Leçon 6 : L'adjectif qualificatif : sa place, son rôle, ses fonctions.

Leçon 7 : Les déterminants, les articles (emploi et rôle)

Leçon 8 : Les déterminants, les adjectifs possessifs

Leçon 9 : Les déterminants, les adjectifs démonstratifs

Leçon 10 : Identification du groupe nominal

Leçon 11 : Identification du groupe verbal :

- V + COD
- V + COD + COI

Leçon 12 : Les compléments de circonstance :

- De temps
- De lieu

Leçon 13 : Les phrases coordonnées (et, mais, donc, car)

Leçon 14 : Les phrases subordonnées

- Complétive (que)
- Relative (qui, que, ou)

2-3-3- Les exercices écrits au niveau de la 5^{ème} AF :

Les exercices de cette année appartiennent à divers types :

1- Des exercices destinés à installer des compétences au niveau de la phrase (ce sont des exercices à dominante syntaxique, des exercices à dominante

morphosyntaxique et des exercices à dominante lexicale), on reconnaît des exercices de segmentation, de ponctuation, de rangement, de complétion, de transformation et de production de phrases.

2- Des exercices destinés à installer des compétences au niveau du paragraphe, ce sont :

°Des exercices de recomposition d'un dialogue dont les parties sont en désordre

°Des exercices de reconstitution d'un dialogue dont il manque des parties

°Des exercices de reconstitution d'une narration par réponse à des questions.

3- Des exercices de création personnelle : dans ce type d'exercices, les apprenants devraient imaginer la suite d'un dialogue ou d'un récit ou modifier la fin d'une histoire.

La conjonction de coordination fait quelques apparitions à travers ces exercices. Il s'agit quasi exclusivement de la conjonction *et* qui apparaît dans des exercices de rangement.

Exemple :

Exercice 1 a p 45 :

Fais une phrase avec les mots :

Dalila						
	et	ne	contentes	sont	pas	
Farida						

Dans ce manuel on a trouvé trois autres exercices du même genre, toujours avec la conjonction *et*. Il s'agit des exercices suivants : A – 1 – p 72, A – 1 p 117, A – 2 p 199.

La conjonction *mais* se rencontre dans un exercice de reconstitution d'un dialogue p 200.

C- Range les phrases pour faire un paragraphe :

1- Pour les petits garçons :

Mais il n'a pas assez d'argent

Il demande de l'argent à son papa

Karim veut aller au stade

Son papa lui donne de l'argent

- Imagine une phrase pour finir

2-Pour les petites filles :

Mais elle n'a pas assez d'argent

Elle demande de l'argent à son papa

Dalila veut acheter une poupée

Son papa lui donne de l'argent

- Imagine une phrase pour finir

On peut constater qu'aucun de ces exercices ne vise directement l'installation des compétences au niveau des conjonctions de coordination. Outre le fait qu'aucun ne fait écho à la leçon de grammaire consacrée aux propositions coordonnées par : *et, mais, car, donc*.

2-4- Enseignement du français en 6^{ème} AF :

2-4-1- L'organisation générale de l'enseignement :

En 6^{ème} AF, le programme comporte 11 UD de 12 heures chacune :

1^{ère} heure : Lecture – compréhension de l'écrit

2^{ème} heure : Grammaire

3^{ème} heure : Lecture entraînement

4^{ème} heure : Conjugaison

5^{ème} heure : Poème

6^{ème} heure : vocabulaire

7^{ème} heure : Lecture suivie

8^{ème} heure : Orthographe

9^{ème} heure : travaux pratiques

10^{ème} heure : 30' : préparation orale et collective de l'expression écrite

30' : travaux dirigés (brouillon)

11^{ème} heure : Expression écrite (production individuelle)

12^{ème} heure : Correction dirigée et/ou exercices d'évaluation et de consolidation.

Une heure par mois est consacrée à l'étude d'un texte.

2-4-2- L'enseignement de la grammaire :

L'initiation à la grammaire de la phrase se poursuit en prolongement des acquisitions de l'année précédente. Elle vise une connaissance explicite et réfléchie d'une description grammaticale et d'une terminologie appropriées. Les compétences attendues le long de l'année sont ainsi formulées .

- ° Distinguer les différents types de phrases
- ° Faire les transformations correspondantes
- ° Distinguer la forme active et la forme passive
- ° Faire les transformations correspondantes (présent / futur)
- ° Reconnaître les fonctions dans la phrase simple :

- Distinguer les compléments d'objet et les compléments de circonstance

- Distinguer objet direct et objet indirect (étude de la classe des prépositions, pronominalisations)
- Distinguer les compléments de circonstance (lieu, temps, manière)
- Construire les questions qui les identifient ;
- Analyser une phrase complexe en constituants immédiats (groupe nominal- sujet/ groupe verbal – prédicat)
- Nommer les différentes classes de mots étudiés (déterminants, nom, verbes, adjectifs, adverbes) ;
- Connaître des règles et les appliquer.

Comme pour la 5^{ème} AF, les leçons de grammaire sont liées aux compétences attendues. Voici la liste des leçons de grammaire pour la 6^{ème} AF :

1^{ère} leçon : Phrase déclarative (2 formes) : * Forme affirmative
* Forme négative

2^{ème} leçon : Phrase interrogative (3 formes) :

- Intonation
- Inversion
- Est ce que ... ?

3^{ème} leçon : Les adjectifs qualificatifs

4^{ème} leçon : les adjectifs possessifs

5^{ème} leçon : Les adjectifs démonstratifs et les adjectifs numéraux cardinaux.

6^{ème} leçon : Les constituants de la phrase : groupe – nominal sujet / groupe – verbal.

7^{ème} leçon : La phrase impérative

8^{ème} leçon : Les constituants du groupe verbal :

V + COD / V + COD + COI

9^{ème} leçon : Les pronoms personnels sujets et compléments d'objet (le, la, lui, leur)

10^{ème} leçon : Les compléments circonstanciels de temps, de lieux, de manière.

11ème leçon : La forme passive.

2-4-3- Les exercices écrits :

En 6^{ème} AF les exercices s'organisent autour des parties suivantes : grammaire, vocabulaire, orthographe, expression écrite. Les exercices de grammaire sont généralement des exercices de complétion, de transformation, de remise en ordre des phrases, et de comptage de phrases. Ces exercices constituent des moments d'apprentissage à part entière. Une démarche inductive permet aux apprenants d'observer des faits linguistiques pour en déduire les règles d'organisation qui seront réemployées dans des exercices d'application.

Exemple : exercice 2 p 101 :

Observe : a / Un jour Mowgli coura avec la meute pour chasser

Ecris la phrase en mettant les compléments à la place désignée

S	V	Compléments	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Quand ?
		<input type="text"/>	Avec qui ?
		<input type="text"/>	Pourquoi faire ?

b- Salim met un bonnet à cause du froid

Salim met un bonnet parce qu'il a froid

Ecris ces phrases en mettant les compléments à la place indiquée :

S	V	Quoi ?	Pourquoi ?
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

S	V	Quoi ?	Pourquoi ?
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

- Quels compléments peux-tu supprimer ?
- Quels compléments peux-tu déplacer ?

Retiens :

<p>Quand ? Avec qui ? Pourquoi faire ? Pourquoi sont des questions qui appellent des compléments de circonstance. On peut supprimer ou déplacer les compléments de circonstance.</p>

La description des structures phrastiques se fait à travers des arbres et des symboles

Exemple p 252

Rappel : ◦ Le complément de phrase CP est mobile. On peut l'écrire au début ou à la fin de la phrase.

◦ Le complément de verbe CV n'est pas mobile

CV CP

Le facteur apporte

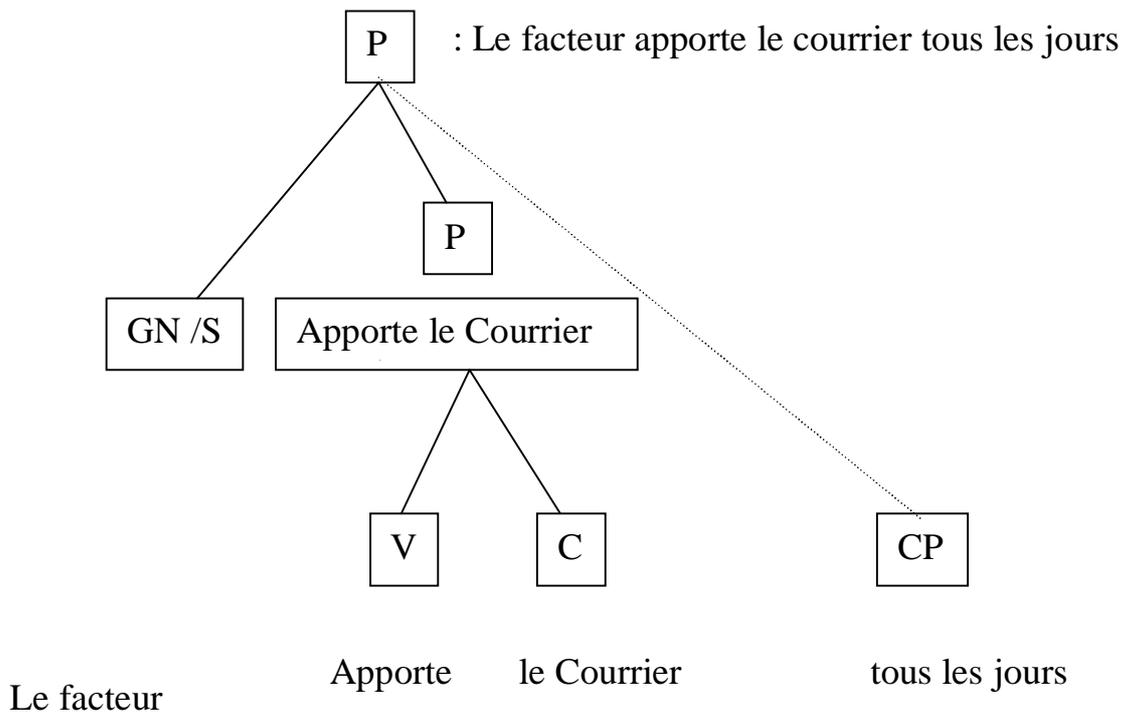
le courrier

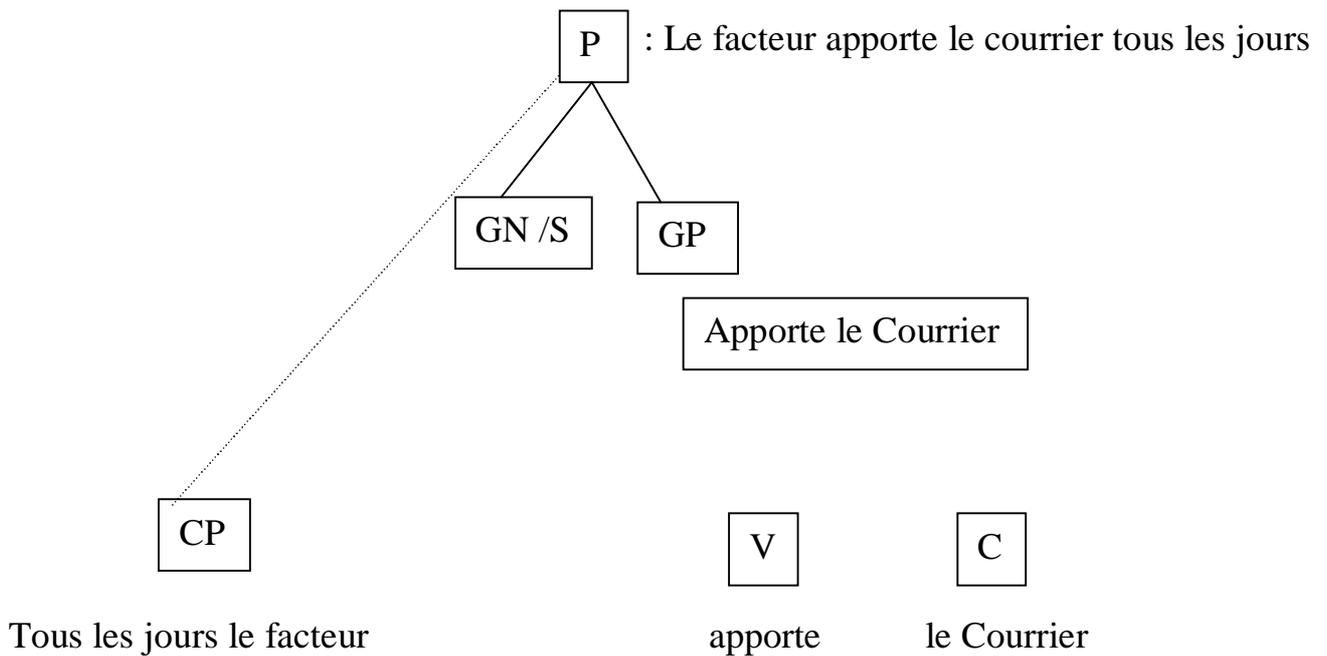
 tous les jours

Tous les jours le facteur apporte

le courrier

On représente ces compléments de la manière suivante





p 252. Livre de 6^{ème}

Dans des exercices sur les pronoms personnels et les pronoms relatifs les apprenants sont appelés à transformer des structures profondes en structures de surface

Exemple p 169

Observe :

C'est l'anniversaire de Dalila

Papa achète un cadeau à Dalila

Papa lui achète un cadeau

Lui remplace le complément indirect à Dalila C'est un pronom.

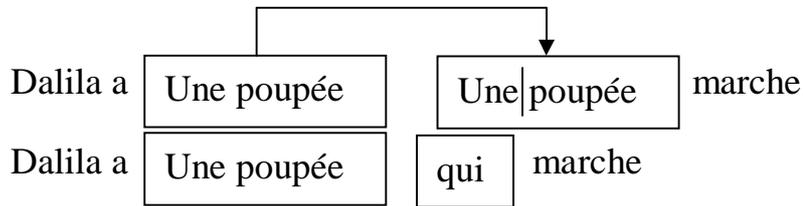
Ecris les phrases suivantes en utilisant le pronom qui convient.

C'est l'anniversaire de Farid. Papa achète un cadeau à Farid

Salim bavarde. Le maître dit à Salim de se taire

Salim et Farid bavardent. Le maître dit à Salim et Farid de se taire

P 193. Observe :



« Qui » remplace « cette poupée ». C'est un pronom qui évite la répétition de « poupée ».

Transforme les phrases suivantes :

Dalila a une poupée. Cette poupée parle è

.....

Salim monte dans le train. Ce train va à Alger è

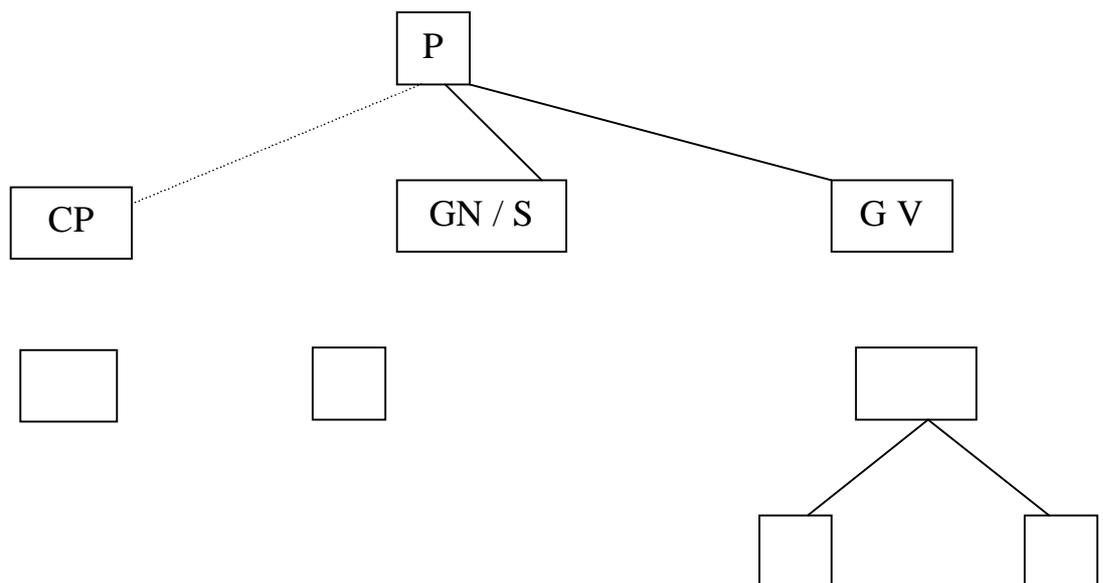
.....

Attention : Dalila a une poupée. Cette poupée marche et parle è

..... P193. Livre de 6^{ème} AF

Les apprenants sont aussi appelés à produire des arbres et des symboles :

Exercice 1 – b p 252 : Complète les cases en inventant une phrase



On reconnaît là des principes de la grammaire générative et transformationnelle qui est présente à travers la majorité des exercices du manuel.

La grammaire distributionnelle aussi est présente dans quelques exercices qui concernent surtout la définition des classes de mots « Devant le nom on met un déterminant

quelques	spectateurs	un	élève	deux	élève
Le	chien	plusieurs	spectateurs	trois	élève
Ce	chien	certaines	spectateurs	cent	élève
mon	chien	quelle	peur !	mille	élève

p 150. Livre de 6^{ème} AF

Pour ce qui est de la conjonction de coordination, ce manuel offre à l'apprenant une seule occasion de se familiariser avec la notion, il s'agit de la conjonction *car* dans un exercice de remise en ordre de phrase.

P 27 1- Fais une phrase avec les groupes de mots suivants

car	Il ne peut pas se débarrasser de l'ancre
-----	------------------------------------------

elle est prise entre les défenses

elle est prise entre les défenses

Après cette analyse de l'enseignement du français et plus spécialement de celui de la grammaire et des conjonctions de coordination dans le second

cycle du fondamental, nous allons nous pencher sur les deux premières années du cycle suivant.

3- L'enseignement du français au 3^{ème} cycle du fondamental :

L'unité de base de l'enseignement dans ce cycle est « l'Unité Didactique » cette notion : (UD), « ...contrairement à celle de dossier de langue (dans laquelle des « pièces » de diverses nature peuvent être versées) offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal. Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques (les apprentissages fondamentaux) et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité. Ainsi l'enseignement / apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées » Programme d'enseignement de français première langue étrangère, 1998 :41.

Le volume horaire de l'UD varie de 9 heures à 12 heures suivant le nombre d'activité qui le composent (quelques fois des activités comme la préparation à l'écrit et la production écrite sont jumelées en raison de leurs objectifs convergents) l'UD s'organise de la manière suivante :

1- Compréhension de l'écrit	1 heure
2- Lecture entraînement	1 heure
3- Vocabulaire	1 heure
4- Grammaire	1 heure
5- Conjugaison	1 heure
6- Orthographe	1 heure
7- Exercices de consolidation	1 heure

8- Lecture : poésie	1 heure
9- Préparation de l'écrit	1 heure
10- Expression écrite	1 heure
11- Lecture suivie et dirigée	1 heure

12- Compte rendu d'expression écrite 1 heure

Programme d'enseignement de français première langue étrangère, 1998 :42.

La séance consacrée aux exercices de consolidation est nouvelle dans l'organisation de l'UD. Elle succède aux séances de grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire dont elle fait l'appoint. Elle a été introduite (selon le programme de français 1^{ère} langue étrangère), suite aux plaintes réitérées des utilisateurs qui ont trouvé que l'heure consacrée à chacune des activités métalinguistiques ne suffisait pour effectuer à la fois le cours et les exercices qui s'y rapportent.

3-1- L'enseignement de la grammaire au 3^{ème} cycle de l'EF :

Le programme d'enseignement de français 1^{ère} langue étrangère propose pour l'enseignement grammatical, un profil d'entrée qui correspondrait aux compétences des apprenants au seuil du cycle et un profil de sortie qui devrait correspondre à leurs compétences à la sortie de ce cycle. Le premier correspond à ce qui suit :

« A son entrée en 7^{ème} AF, l'élève est en mesure de :

- a- Identifier la nature des mots qui accompagne le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms)*
- b- Identifier les éléments d'une phrase à deux ou trois constituants*
- c- Identifier et distinguer les différents types de phrases*

d- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans la relation sujet / verbe » Programme d'enseignement de français première langue étrangère, 1998 : 35.

A sa sortie de la 9^{ème} AF, l'élève devrait être capable de :

a- utiliser correctement la phrase minimale avec toutes ses possibilités d'expansion (syntaxe de la phrase simple et de la phrase composée)

b- Percevoir et gérer l'organisation des énoncés dans la phrase complexe « syntaxe de la phrase complexe ».

Le document propose également un descriptif méthodologique de l'ensemble d'une UD. S'agissant de la grammaire il postule que l'ancienne progression va être bouleversée et que les contenus seront distribués de façon plus fonctionnelle. Autrement dit : la grammaire se fera au service de la communication orale et écrite. Son enseignement devrait assurer la maîtrise des faits de langue investis dans le type discursif, l'acte de parole ou la technique d'expression ciblés par l'UD.

La description méthodologique s'arrête à ces esquisses d'objectifs sans proposer une démarche d'enseignement grammatical ou des principes didactiques à même de réaliser ces objectifs.

3-2- L'enseignement du FLE en 7° AF :

3-2-1- L'organisation générale de l'enseignement :

Au cours de ce cycle l'organisation générale d'une UD est identique dans les 3 années, (voir plus haut) l'enseignement s'organise autour de projets didactiques dont chacun comporte un intitulé thématique et se divise en 3 UD. Chaque UD prend en charge une technique d'expression ou un type

discursif précis (se présenter et/ou présenter quelqu'un, indiquer un itinéraire, etc.).

Le programme de cette année comporte 10 UD, une première UD inaugurale se donne pour titre « bilan », les 9 autres sont réparties en 3 projets didactiques différents.

3-2-2- L'enseignement de la grammaire :

Le programme d'enseignement de français 1^{ère} langue étrangère ne précise pas les compétences attendues au terme de chaque année (comme c'est le cas pour le deuxième cycle). Il indique seulement les compétences attendues à l'entrée et à la sortie du cycle (dont il a été déjà fait mention). En revanche, il fixe les contenus des leçons des 3 années du cycle. Pour l'enseignement de la grammaire en 7^o AF voici l'ensemble des leçons proposées :

Leçon 1 : Les 4 types de phrases : déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif. Identification

Leçon 2 : Les types de phrases (déclaratif, interrogatif) associés aux formes affirmatives et négatives.

Leçon 3 : Phrase simple (rappel) : G.N – G.V

La fonction sujet : GN / S = GN

GN / S = nom / GN / S = pronom

Les déterminants (les articles définis et indéfinis).

Leçon 4 : Etude de l'adjectif qualificatif épithète et attribut.

Leçon 5 = Structure du GV :

Le GN. C / le COD / Le COI

Leçon 6 : Les déterminants : (adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs)

Leçon 7 : Le G.P :

- Complément du verbe

- Complément de phrase

Leçon 8 : Le complément du nom, : la relative par ‘‘qui’’

Leçon 9 : La transformation passive : (temps simples + passé composé) + exercices

Leçon 10 : Les pronoms possessifs et démonstratifs

3-2-3- Les exercices écrits du manuel de l'élève de 7° AF :

Les exercices écrits au niveau de ce manuel sont répartis en 12 séries. Ce chiffre correspond à l'ancienne répartition des programmes qui comptait 12 dossiers au lieu des 10 UD actuelles. Les exercices sont répartis en 4 groupes : syntaxe, lexicque, conjugaison, orthographe.

Après l'analyse des exercices de syntaxe nous avons constaté qu'aucun ne concerne les conjonctions de coordination. En revanche cette notion se rencontre dans des exercices d'orthographe dont 4 de rangement et 4 de complétion.

Les exercices de rangement :

Exercice n° 7 p 66

Exercice n° 7 p 83

Exercice n° 7 p 155.

Exemple exercice n° 7 p 155 : Remets les mots dans l'ordre pour obtenir des phrases correctes :

- Sont, fils, depuis, son, et, une, voisin, semaine, absents, son.

- Travail, sont, sont, petites, les, tout, font, ouvrières, elles, qui, beaucoup, plus, ce, mais, le.

Les exercices de complétion sont :

Exercice n° 6 p 82

Exercice n° 5 p 174

Exercice n° 7 p 175.

Exemple : exercice n° 6 p 82.83 : remplace les pointillés par et ou est. Ecris entre parenthèse (être) ou (conjonction).

Ce fruit () mûr () sucré – Il () interdit de fumer dans les salles de cinéma. Les feuilles jaunissent

() tombent, l'automne () arrivé – La terre.....() ronde() tourne autour du soleil - / il () permis d'entrer () de se promener dans ce square ? – La mer

() calme() le pêcheur() content.

3-3- L'enseignement du français en 8° AF :

3-3-1- Organisation générale de l'enseignement :

L'organisation générale de l'enseignement en 8° AF est identique à celle de la 7° AF : 10 UD dont 9 sont organisées autour de 3 projets didactiques. On retrouve également le même déroulement à l'intérieur de l'UD. Seuls le contenu du programme a changé.

3-3-2- L'enseignement de la grammaire :

“ Leçon 1 “ rappel des 4 types de phrases.

Les formes exclamative, interrogative, négative.

Leçon 2 : Les GN – (sujet ou complément) + les pronoms personnels compléments (le, la, l', les, lui, leur) + exercices

Leçon 3 : L'interrogation directe

Leçon 4 : L'expression de l'ordre : Impératif, infinitif, tournure impersonnelle (il faut + infinitif / Devoir + infinitif) présent de l'indicatif, le futur simple.

Leçon 5 : Le GN et ses expansions, (le complément du nom, La relative par "qui", la relative par "que", l'adjectif épithète)

Leçon 6 : L'expression du but : dans le but de / afin de / pour + infinitif / (pour que, afin que) + subjonctif.

Leçon 7 : L'expression du temps. Emploi de quand / lorsque / pendant que / au moment où.

Leçon 8 : La phrase complexe :

- Les complétives par "que"
- La subordonnée infinitive
- La conjonctive par "que"

Leçon 9 : La coordination et la juxtaposition

Leçon 10 : L'expression de la cause

- Le GP de cause (à cause de / grâce à)
- La coordination avec car
- La subordination avec parce que

3-3-3- Les exercices écrits du manuel de 8^o AF :

Dans le manuel de l'élève de 8^{ème} AF, les exercices sont répartis en 12 séries (ce qui correspond à l'ancienne répartition du programme en 12 dossiers) chaque série d'exercice compte les 4 groupes suivants : lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe. Pour déceler les traces d'un enseignement sur les conjonctions de coordination, nous allons consacrer une analyse exhaustive aux exercices de syntaxe de cette année :

Série 1 :

Un exercice à QCM : 10 phrases sont proposées, l'apprenant doit cocher sur un tableau le type et la forme de chacune d'elles.

Un exercice de complétion : L'apprenant est appelé à compléter un tableau à deux cases : type et forme, après avoir trouvé le type et la forme des 12 phrases proposées.

Deux exercices de transformation, dans le premier les apprenants sont appelés à transformer des phrases déclaratives en phrases interrogatives puis en phrases interrogatives et négatives. Dans le second les apprenants devront transformer (quand c'est possible) des phrases interrogatives en phrases interrogatives et négatives.

Un exercice à QCM : 5 phrases de forme emphatique sont proposées aux apprenants qui devront cocher sur un tableau si elles sont vraies ou fausses.

Un exercice de complétion : Les apprenants sont appelés à compléter des phrases en employant la forme emphatique. Ex : en automne l'on récolte les olives.

Un exercice de production de phrases emphatiques : les apprenants sont appelés à répondre à des questions par des phrases emphatiques. Ex : Quelle couleur préfères-tu ?

Un exercice de transformation de phrases neutres en phrases emphatiques.

Un exercice de reconnaissance où il est demandé aux apprenants de chercher une phrase emphatique dans le texte de lecture.

Série 2 :

Un exercice de reconnaissance dans lequel il est demandé aux apprenants de chercher dans le texte de lecture deux phrases simples et deux phrases complexes.

Un exercice à QCM : Encadre la conjonction de coordination qui convient :

° Je ne pourrai pas t'accompagner au cinéma

Donc et car

 je dois résoudre mes exercices de mathématiques.

° Pour aller à la Mecque on prend le bateau

Ou/et/mais

 l'avion

° Tu as posé le verre au bord de la table

et/car/ou

 il est tombé

° Je ne viendrai sans doute pas demain

donc/ou/mais

 je te téléphonerai en fin

d'après midi (p 28. Livre de l'élève. 8^{ème} AF)

en page 23, un exercice de complétion est proposé dans lequel on demande aux apprenants de relier des phrases en utilisant la conjonction de coordination qui convient :

Relie les phrases en utilisant la conjonction de coordination qui convient

Opère les changements nécessaires ‘ ’ :

- ° La mer est trop agitée, je ne pourrai pas nager
- ° Il fait venir un médecin ; son fils est gravement malade
- ° Mon camarade n'aime pas la télévision ; il aime le football
- ° Il n'aime pas le volley ; il n'aime pas le hand-ball
- ° Soit trois angles, A, B, C: $A = B$, $A = C$; $B = C$.

Un exercice de complétion dans lequel les apprenants devront compléter des phrases en utilisant des prépositions ou des conjonctions de coordination suivantes : en – mais – car – à – et – ou – de’’

- ° Je marche vite je suis pressé.
- ° Ce soir, je réviserai ma leçon géographie ma leçon de physique.
- ° La délégation est arrivée.....cinq heures.

° On se déplace actuellement.....automobile.....train.....en bateau.

° Nos voisins sont sympathiques bruyants “ [op.cit.p29].

Un exercice de production de phrases négatives à partir de phrases interrogatives est proposé à la page 29, son objectif est de permettre aux apprenants de mieux manipuler la conjonction ni :

Réponds aux questions suivantes par une phrase à la forme négative :

- Sait – il lire et écrire ?

- Que pratique - t – il ? Le judo ou le Karaté ?

- Qu’a – t – il rapporté du marché ?

- A – t – il appelé l’interurbain ou les renseignements ?

un exercice de complétion de phrase inachevées :

° Cette rue est bruyante car

° mais actuellement, il ne fonctionne pas

° Maman a acheté des œufs et de la farine donc

Un exercice de production de phrases dans lequel il est demandé aux apprenants de s’aider de vignettes pour construire des phrases complètes contenant des propositions juxtaposées.

Cette série d’exercices est clairement destinée à consolider un enseignement/apprentissage sur la coordination et la juxtaposition. Ce qui signifie que cette leçon a existé avant les amendements apportés au programme de français, par ailleurs, nous avons constaté qu’elle figure toujours dans le programme aménagé.

Série 3 :

Un exercice de reconnaissance de noms et de déterminants.

Quatre exercices de complétion :

°Mettre le déterminant qui convient, p 39

°Compléter ces phrases en utilisant les déterminants suivants : plusieurs, aucun, quelque(s), chaque, p 39

° Complète les phrases suivantes en employant quels, quelles, quelles’’ p 39.

° Complète par : quel – quels – quelle – quelles, p 39

Un exercice de construction de phrases interrogatives en utilisant les déterminants quel (les) et en suivant le modèle :

Ils ont pris l’avion de 12 heures.

Quel avion ont – il pris ? , 40

Série 4 :

Un exercice de reconnaissance des groupes de l’adjectif, des adverbes et des groupes prépositionnels.

Un exercice de fléchage, dans un tableau à 3 colonnes, l’apprenant est appelé à compléter le sens des phrases en leur ajoutant des adjectifs puis des groupes prépositionnels.

Un exercice de reconnaissance des GP compléments du nom et des GP compléments de l’adjectif.

Un exercice de modification du sens de l’adjectif par l’ajout de l’adverbe.

Un exercice d’analyse en arbres

Un exercice de complétion ‘’ complète les adjectifs par les groupes prépositionnels suivants’’ p 52.

Un exercice de remplacement des noms compléments d’adjectifs par des noms proposés entre parenthèses. p 52.

Série 5 :

Un exercice de reconnaissance des GP compléments du nom dans le texte de lecture.

Un exercice de reconnaissance des GP compléments du nom et des groupes pouvant être supprimés ou déplacés dans un ensemble de phrases.

Un exercice de complétion par des prépositions.

Un exercice de remplacement des adjectifs qualificatifs par des GP compléments du nom.

Un exercice de définition : “ Travaille avec ton dictionnaire pour définir ” p 68

Un exercice de complétion : Dans une série de noms, l'apprenant est appelé à compléter chacun d'eux par deux GP compléments du nom qui sont proposés.

Un exercice de complétion dans lequel l'apprenant doit compléter des GN par des GP qu'il devra trouver lui-même.

Un exercice de complétion : Une liste de noms est donnée à l'apprenant qui devra trouver pour chaque nom 4 GP compléments.

Un exercice de construction de phrases à partir d'arbres .

Un autre exercice de production de phrases à partir de dessins cette fois.

Série n° 06 :

Un exercice de reconnaissance et de classement de pronoms. Une liste de 6 phrases est proposée à l'apprenant qui devra y révéler des pronoms et les classer dans un tableau selon leur natures : pronoms personnels, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs, pronoms indéfinis.

Un exercice de transformation dans lequel l'élève est appelé à réécrire des phrases en évitant la répétition par l'utilisation des pronoms.

Un exercice de reconnaissance où l'élève doit reconnaître (et souligner) les éléments représentés par les pronoms.

Un exercice de complétion de phrases par des pronoms proposés (le sien, l', cela, celui, quelqu'un).

Un exercice de construction de phrases : l'élève est appelé à construire des phrases en répondant à une liste de questions et en utilisant des pronoms.

Un exercice de reconnaissance et de classement des pronoms à partir du texte de lecture “ le cheval sans tête”.

Série n° 07 :

Un exercice de reconnaissance ; après la lecture d'un texte, les apprenants devront reconnaître les pronoms, les groupes représentés par les pronoms et enfin la fonction de chaque pronom.

Un exercice de classement : l'apprenant est appelé à classer les pronoms personnels qui figurent dans le texte " le cheval sans tête" selon leur fonction (sujets ou compléments d'objet).

Un exercice de reconnaissance, dans un texte l'apprenant doit souligner en rouge les pronoms personnels et en bleu les articles.

Un exercice de transformation.

" Evite la répétition par l'emploi de : en, y, lui, elle".

Un exercice de remplacement : l'apprenant doit remplacer des pronoms personnels par d'autres pronoms personnels.

Un exercice de remplacement, il s'agit de remplacer les groupes en gras par les pronoms personnels qui conviennent.

Un exercice de construction de phrases contenant des pronoms personnels en répondant à des questions.

Un exercice de construction de phrases, l'apprenant y est appelé à faire correspondre à chacune des phrases proposées une phrase personnelle.

Un exercice d'analyse en arbres.

Un exercice question / réponse

Exemple " quels sont les pronoms qui sont toujours compléments d'un verbe"

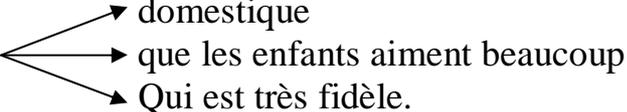
Série n° 08 :

Deux exercices de reconnaissance dans lesquels les apprenants sont appelés tantôt à reconnaître des pronoms démonstratifs et les éléments qu'ils représentent, et tantôt les pronoms possessifs et les éléments qu'ils représentent.

Ex : un marchand ambulant est un marchand qui transporte avec lui une marchandise qu'il vend en allant d'un lieu à l'autre, p 112.

Un exercice : question – réponse :

Donne les réponses aux devinettes suivantes :

C'est un animal 

A la fin de cet exercice, il est demandé aux apprenants de construire des devinettes sur le modèle de l'exercice.

Un exercice de remise en ordre de phrases dont les propositions relatives ne sont à leur places.

Un exercice d'analyse en arbre

Un exercice question – réponse :

Une série de proverbes (contenant des propositions relatives) est proposée aux apprenants qui doivent répondre aux questions :

- que remarques – tu
- Peux – tu donner le sens de chaque proverbe.

Ensuite il est demandé aux apprenants de chercher des proverbes construits sur le même modèle.

Série n° 10 :

Un exercice de classement, les apprenants doivent chercher dans un texte les propositions commençant par *que*, ensuite ils doivent indiquer pour chacune d'elles si c'est une proposition relative ou conjonctive.

Un exercice de classement, après avoir reconnu les COD dans un texte, les apprenants doivent les classer selon leur nature :

GN / proposition subordonnée complétive à construction conjonctive /
proposition subordonnée complétive à construction infinitive.

Quatre exercices de transformation.

Dans le premier les apprenants sont appelés à transformer des COD tantôt de la forme : proposition subordonnée complétive **è** GN, et tantôt l'inverse

Dans le deuxième les apprenants doivent remplacer la proposition complément d'objet par un groupe nominal.

Les deux autres proposent aux apprenants des modèles de transformation :

° Tu es gourmand, je le sais **è** je sais que tu es gourmand.

(Etre sûr / partir faire des courses) **è** Nous sommes sûrs qu'ils sont partis faire des courses, p 125. Les apprenants doivent suivre ces modèles pour transformer les phrases proposées.

Un exercice de complétion : Les apprenants sont appelés à compléter des phrases à trous par des compléments d'objets à construction infinitive.

Un exercice de construction de phrases à partir d'un modèle.

Le manuel propose le modèle suivant :

J'entends le chat miauler.

J'entends le miaulement du chat.

Ensuite, sont proposés des cris d'animaux, des bruits de choses et des voix d'hommes (la foule dans le stade) et il est demandé aux apprenants d'inventer deux phrases pour chaque son, selon le modèle proposé.

Série : 11 :

Un exercice de classement, les apprenants sont appelés à relever dans le texte « *5000 mètres olympiques* » des compléments de circonstance pour les classer dans un tableau à trois colonnes : CC de temps, CC de lieu, CC de manière

Un exercice d'analyse de phrases : 7 phrases sont proposées aux apprenants qui doivent placer leurs composants dans le tableau qui suit :

Phrase	G.N.S	G.V			GP déplaçables
		V	GN.C	G.P	
I	Des lourds pas	résonnèrent	Ø	Dans la salle de garde	A ce moment

Un exercice de reconnaissance et de classement.

Les apprenants sont appelés à souligner les compléments de lieu dans six phrases proposées. Ensuite ils doivent classer ces compléments selon le fait qu'ils indiquent :

Le lieu où l'on est / le lieu où l'on va / le lieu d'où l'on vient.

Un exercice de reconnaissance : Les apprenants sont appelés à relever dans des extraits du « dictionnaire de la langue française » (IPN) des compléments circonstanciels de manière.

Un exercice de complétion, on y propose aux apprenants un texte à trous, ils doivent le compléter en utilisant les expressions suivantes : petit à petit – auprès d'un saule – à la pointe du jour, à l'horizon – d'un pas vif.

Un exercice de complétion, il s'agit de compléter des phrases à trous en utilisant les prépositions suivantes :

Par – en – chez – au – vers – à – au dessus.

En leur donnant des bribes de phrases, les apprenants sont appelés à construire des phrases complètes avec différents compléments circonstanciels, exemple : un journaliste/faire un reportage, p136.

Un exercice de remplacement, il s'agit de remplacer des adverbes par des groupes prépositionnels.

Un exercice d'analyse en arbres, les apprenants doivent représenter par un arbre des phrases de leur choix.

Série n° 12 :

Un exercice de classement des compléments circonstanciels, les apprenants doivent classer les compléments circonstanciels des trois phrases proposées dans un tableau à 5 colonnes : CC de manières / CC de temps / CC de lieu/ CC de but / CC de cause.

Un exercice à QCM, pour chaque phrase 2 locutions prépositives sont proposées afin de relier les compléments au reste de la phrase. Les apprenants sont appelés à choisir la bonne.

Un exercice à trous, les apprenants sont appelés à compléter les trous des phrases en employant des compléments circonstanciels de cause proposés.

Un exercice de fléchage, il est demandé aux apprenants de relier des phrases à leur compléments par des locutions prépositives.

Un exercice de transformation selon un modèle.

Ex : Le plombier est appelé pour réparer le chauffe-eau.

è Le plombier est appelé pour la réparation du chauffe-eau

Un exercice de construction de phrases interrogatives. (les questions portent sur les compléments circonstanciels)

Un exercice de transformation de phrases : Transforme chaque couple de phrases en une seule en employant : *grâce à, à cause de, pour*, p150

Un exercice de complétion, les apprenants sont appelés à compléter des phrases à trous par des compléments de cause et des compléments de but.

Un exercice de construction et d'analyse de phrases, les apprenants doivent construire des phrases contenant des compléments de cause et des compléments de but. Ils devront par la suite analyser leur propre phrases en les représentant par des arbres.

Conclusion :

L'analyse des différents supports pédagogiques nous a permis de mieux situer la grammaire et les conjonctions de coordination au sein du deuxième et troisième cycle de l'enseignement fondamentale.

L'enseignement de la grammaire en 4^{ème} AF suit une démarche implicite et repose sur un apprentissage mécanique et global. En 5^{ème} AF est préconisée une démarche explicite. Toutefois cette démarche ne trouve pas d'écho dans le manuel de l'élève, qui répondant au programme de 1983 – 1985 ne reflète pas l'ensemble des amendements cités, dont l'enseignement explicite de la grammaire. En outre la théorie syntaxique que les enseignants devront suivre pour assurer les leçons de syntaxe et pour atteindre les compétences fixées par le programme n'est pas indiquée. Ce qui signifie que les maîtres ont la liberté de choisir la grammaire qui leur semble appropriée à condition de respecter les contenus choisis pour atteindre les objectifs du programme.

Pour savoir quelles sont les théories qui sous tendent l'enseignement de la syntaxe pour les autres années (6^{ème} AF, 7^{ème} AF et 8^{ème} AF) et si nous nous en tenons aux exercices proposés dans les manuels des élèves, nous en déduiront qu'en 6^{ème} AF prédominent les théories génératives – transformationnelle et distributionnelle.

Dans le troisième pallier les descriptions se fondent sur la même diversité avec des définitions empruntées tantôt à la grammaire distributionnelle et tantôt à la grammaire générative et transformationnelle. La quasi totalité des exercices de production et d'analyse de phrases, se font selon des arbres chomskyens.

Toutefois il n'est pas inutile de remarquer que l'enseignement d'une grammaire au service de la communication préconisé par le Programme d'enseignement de français 1^{ère} langue étrangère ne peut être assuré par les manuels actuels. En effet les exercices proposés se limitent à l'espace – phrase qui ne peut être un champ suffisant pour aborder des questions comme les types discursifs, les techniques d'expression, l'énonciation, etc. Sans oublier le fait que souvent entre leçon de syntaxe et technique d'expression ou acte de parole abordés dans une UD peu de liens existent. C'est pourquoi nous avons jugé propice de relativiser les résultats de l'analyse des manuels des élèves, en rappelant que le maître a toute la liberté de recouvrir à d'autres exercices s'il considère que ceux du manuel ne peuvent assurer les objectifs de l'UD.

Pour ce qui est de l'enseignement des conjonctions de coordination, nous avons constaté que cette notion est abordée deux fois le long du parcours fondamental :

Une première fois en 5^{ème} AF : il s'agit d'une leçon de grammaire qui traite de l'emploi des 4 conjonctions : *et, mais, car, donc*. Le manuel de l'élève ne contient aucun exercice qui complète ou consolide cette leçon car elle est nouvelle dans le programme.

Une deuxième fois en 8^{ème}AF : il s'agit d'une leçon de grammaire sur la coordination et la juxtaposition. Cette fois à la leçon de grammaire correspond une série d'exercices sur le livre de l'élève ce qui s'explique par la présence de cette leçon dans l'ancien comme dans le nouveau programme.

Quelques exercices de rangement, de complétion et de remise en ordre de phrases abordent la notion de façon passagère, en revanche aucune activité

d'expression écrite n'évoque les coordonnants, qui sont pourtant les connecteurs du texte.

Enfin, cette analyse nous a permis de constater quelques fissures dans l'enseignement du français en Algérie actuellement. Ces fissures sont essentiellement imputables au fait que la réécriture des programmes n'a pas été accompagnée par de nouveaux supports pédagogiques qui prendraient en considération les paramètres nouvellement introduits. Il s'agit, de fait, du manque de congruence entre le programme réécrit et les anciens manuels des élèves, qui sans être tout à fait obsolètes, ne reflètent pas fidèlement les programmes réaménagés.

CHAPITRE II :

ANALYSE DE LA LEÇON :

COORDINATION ET JUXTAPOSITION

Introduction :

En fonction des objectifs poursuivis le long de ce travail, on s'intéressera à la leçon de grammaire consacrée à l'enseignement des conjonctions de coordination en 8^{ème} AF. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est vrai « *que nous disposons effectivement de données sur la nature de l'entrée (input), celle-ci étant assez étroitement contrôlée par l'enseignant* » S. P. CORDER, 1980: 12. Puisque la nature du savoir linguistique à véhiculer dépend particulièrement de l'enseignant, notre intérêt portera principalement sur la méthode adoptée par ce dernier pour transmettre les données langagières en question. Etant donné que la transmission s'appuie prioritairement sur deux axes l'un métalinguistique et l'autre didactique, ce postulat constituera la base de notre observation, à cet effet nous nous arrêterons aux spécificités des interactions en classe de langue, aux interventions de l'enseignant et à ceux des apprenants afin de pouvoir examiner ce moment d'enseignement/apprentissage avec le questionnaire propre à cette étude.

1- Spécificités des interactions en classe de langue étrangère :

La communication en classe de langue marque une situation didactique centralisée autour de l'enseignant, caractérisée par une asymétrie qui se traduit d'abord par l'inégalité des savoirs et pouvoirs entre les interactants. Pour l'enseignant, l'objectif est de transmettre, le plus efficacement possible, des connaissances linguistiques, métalinguistiques ou socio culturelles relatives à la LC. Les apprenants, quant à eux, tentent d'acquérir/apprendre ces connaissances

en ayant recours à différentes stratégies d'acquisition apprentissage. Pour la transmission/ réception des savoirs l'enseignant et les apprenants utilisent souvent la LC qui constitue de ce fait à la fois le moyen et l'objectif de la communication. L'architecture de l'interaction didactique, recèle quelques spécificités même si elle répond globalement au plan général de l'interaction, à savoir : une séquence d'ouverture, un corps et une séquence de clôture. La séquence d'ouverture s'amorce souvent sur une directive de l'enseignant qui peut annoncer le début de la leçon, préciser la nature de l'activité pédagogique du jour, ou la première tâche que les apprenants devront effectuer, etc. ; observons l'exemple suivant :

P1 : Aujourd'hui on va voir une leçon de grammaire xxx aujourd'hui on va passer de la phrase simple à la phrase complexe. Donc on va parler des différentes propositions. Pour commencer, vous observez ces exemples au tableau, si je dis par exemple : le ciel est bleu (l'enseignante écrit au tableau en même temps) xxx, le ciel est bleu xxx, les oiseaux chantent xxx, c'est le printemps, xxx.

Dans cette intervention l'enseignante commence son cours en annonçant l'activité du jour ; il s'agit d'une leçon de grammaire dont elle ébauche le contenu.

L'interaction en classe de langue a, selon Sinclair et Coulthard (1975,) une structure hiérarchique d'échange ses composantes sont par ordre d'occurrence : une initiation de l'enseignant (qui a pour objectif de solliciter), une réponse de l'apprenant (répondre), et une évaluation de l'enseignant. Comme tous les enregistrements effectués en milieu didactique, notre corpus compte un grand nombre d'échanges de ce genre que nous essaierons d'examiner le long de cette analyse.

Comme la séquence d'ouverture, la clôture s'effectue généralement sur une annonce de l'enseignant ou par une directive qui a pour objectif d'assurer la succession dans la séance suivante.

Exemple :

P100 : xxx ça va > xxx donc aujourd'hui on a vu comment passer de la phrase simple à la phrase complexe ././ alors qui veut me répéter , on peut passer à la phrase complexe par jux> ././

Ap : juxtaposition

P101 : ou bien par >

Ap : coordination

P102 : coordination, d'accord> la prochaine fois on verra comment on passera à la phrase complexe par subordination, ce sera notre leçon euh de demain ou de cet après midi, d'accord>.

Ap : d'accord, d'accord

P103 : voilà ././ allez on recopie la leçon ././ sur le cahier.

Dans cet échange de clôture l'enseignante entame une récapitulation de la leçon, en « se faisant aider » des apprenants. Elle essaie ensuite d'établir la succession avec la prochaine séance en annonçant le titre de la prochaine leçon.

2- Les interventions de l'enseignant :

L'asymétrie entre enseignant et apprenants au niveau des savoirs relègue à ce dernier une position dominante au sein de la classe de langue, puisque c'est à lui que revient la responsabilité d'établir et de gérer la communication. Il est à la fois vecteur d'informations, meneur de jeu et évaluateur (L. DABENE, 1984)

S'agissant de notre étude l'analyse des interventions de l'enseignant est déterminante pour savoir quelle est la démarche pédagogique suivie pour transmettre le savoir linguistique en question. Aussi l'observation de notre corpus nous a permis de déceler les activités suivantes :

2-1- Activités visant la transmission du savoir :

Le principal objectif de l'enseignement de la grammaire est d'amener les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques que cette grammaire représente ou décrit. Cette activité se construit essentiellement sur un axe métalinguistique et un axe didactique. A ce sujet, le concepteur de programme devra choisir entre les nombreuses propositions offertes par les deux disciplines. Dans le chapitre précédent nous avons essayé de découvrir les sélections effectuées par le programme d'enseignement fondamental en Algérie. Désormais, il s'agit d'examiner la mise en œuvre des dites sélections concernant l'enseignement de la conjonction de coordination en 8^{ème} AF.

2-1-1- Méthode didactique :

Afin de reconnaître le cheminement didactique de cette leçon il nous faut analyser l'ensemble du cours qui commence ainsi :

P1 : aujourd'hui on va voir une leçon de grammaire xxx aujourd'hui on va passer de la phrase simple à la phrase complexe. Donc on va parler des différentes propositions. Pour commencer, vous observez ces exemples au tableau

Ici, l'enseignante énonce clairement qu'il s'agit d'une leçon de grammaire, elle invite les apprenants à observer les exemples au tableau afin de pouvoir induire le fonctionnement de la juxtaposition et de la coordination.

Après avoir défini et expliqué les conjonctions et la coordination, elle demande aux apprenants de donner des phrases contenant ces unités linguistiques.

Exemple :

P14 : deuxième // on peut avoir une phrase complexe par coordination, LA coordination // et pour coordonner les phrases je dois employer des conjonctions que j'appellerai conjonctions de coordination , on va voir ces conjonctions //

conjonctions de > ./ coordination < (elle écrit en même temps au tableau). Les plus utilisées ./ on en a sept, *mais ./ ou ./ et ./ donc ./ or, ni et car*, vous avez vu ça déjà en xxx année, *or, ni et car ./* voilà c'est un jeu de mots on apprend ces conjonctions par ce jeu de mots : *mais ou et donc > ./ or ni car.* Très bien. Maintenant on va voir pour chaque conoijnction/ qu'est ce que une conjonction de coordination > une conjonction de coordination est un ./ mot qui sert ./ à attacher ./ à coordonner des mots de même > nature, de même nature cela veut dire > un nom ./ plus un nom ./ je donne un exemple, par exemple Amin et xxx ./ donc j'ai un nom et > un nom(l'enseignante écrit en même temps au tableau le principe et l'exemple) de même nature ./ . Un adjectif plus un adjectif ./ par exemple sérieux ./ et appliqué./ un élève sérieux./ et appliqué./ . J'ai un adjectif plus un adjectif ./ Un pronom ./ pronom plus pronom./ Toi et moi par exemple./ Toi et moi, (l'enseignante écrit en même temps au tableau). Un adverbe. Un adverbe plus un adverbe, par exemple : lentement ./ mais sûrement ./ . Donc un nom plus un nom, adjectif plus adjectif, pronom plus pronom, adverbe plus adverbe et bien deux groupes de mots de même nature, c'est-à-dire deux phrases, deux propositions indépendantes comme on a vu tout à l'heure. Alors, par exemple, tu ne révises pas tes leçons ./ or les devoirs approchent./ Voilà j'ai une proposition indépendante(elle écrit au tableau) tu ne révises pas tes leçons./xxx

Dans ce passage l'enseignante définit la conjonction de coordination et explique que ce procédé de liaison ne peut s'établir qu'avec des unités linguistiques de même nature (un nom plus un nom, un adjectif plus un adjectif, un pronom plus un pronom, une proposition plus une autre proposition). Elle rend compte des différents rapports logiques induits par les conjonctions de coordination avant de demander aux apprenants de les utiliser dans des phrases :

Exemple :

P19 :(...). Allez-y maintenant à vous de me donner des phrases avec des conjonctions // Alors ../ il suffit de me donner des phrases avec des conjonctions../ Allez c'est pas difficile//

L'enseignante sollicite la participation des apprenants afin de vérifier l'efficacité de sa transmission. Pour cela, elle donne aussi aux apprenants un exercice avec des phrases à trous qu'ils devront compléter avec les conjonctions qui conviennent.

Exemple :

P39 : bon on passe à l'exercice> on passe à l'exercice../ je vous donne deux phrases simples, deux phrases / deux propositions indépendants, que vous allez utilisez/ une>../

Ap : conjonction de xxx

P40 : conjonction de coordination pour avoir une phrase complexe, je commence

Après l'examen rapide de ses moments clés, la leçon semble marquer un enseignement explicite et inductif consolidé par un exercice de complétion et un exercice de production de phrases.

2-1-2- Aspects métalinguistiques :

La définition donnée à une classe linguistique, les éléments rattachés à cette classe et surtout la terminologie employée à cet effet, semblent être autant de critères qui permettent de reconnaître la théorie linguistique qui sous-tend l'enseignement d'un point particulier de la syntaxe.

Exemple :

P14 : (...)/ qu'est ce que une conjonction de coordination> une conjonction de coordination est un ./ mot qui sert./ à attacher ./ à coordonner des mots de même> nature, de même nature cela veut dire>

Pour définir la conjonction de coordination l'enseignante fait recours au seul critère fonctionnel, elle fait l'impasse des autres critères notamment le critère morphologique qui ne sera mentionné à aucun moment du cours. S'agissant des éléments qui appartiennent à cette classe, elle précise qu'il s'agit des conjonctions « les plus utilisées », en laissant entendre que la classe contiendrait d'autres notions qui ne seront pas évoquées.

Exemple :

P14 : deuxième<./ on peut avoir une phrase complexe par coordination, LA coordination ./ et pour coordonner les phrases je dois employer des conjonctions que j'appellerai conjonctions de coordination , on va voir ces conjonctions ./ conjonctions de> ./ coordination< (elle écrit en même temps au tableau). Les plus utilisées ./ on en a sept, *mais ./ ou ./ et ./ donc ./ or, ni et car*, vous avez vu ça déjà en xxx année, *or, ni et car ./* voilà c'est un jeu de mots on apprend ces conjonctions par ce jeu de mots : *mais ou et donc>./ or ni car.* Très bien.

Les éléments « les plus utilisés » de la traditionnelle classes de « conjonction de coordination » se voient attribuer des valeurs sémantiques tout aussi traditionnelles

Exemple :

P16 (...). Maintenant, on va voir les valeurs de chaque conjonction de coordination. On commence par *mais ./* alors ou(elle écrit au tableau)

A3 : et

P17 : *et, donc, or, ni et car ./*

P18 : alors on commence par> *mais*, qui nous indique l'opposition, l'opposition. Alors *ou* c'est le choix ./ ou l'alternative comme vous voulez. Alors on va écrire alternative entre ./ parenthèses ./ on a xxx *et* qui indique l'addition./ ça veut dire

plus ./ on a *donc* qui indique la conséquence le résultat ./ la consé-quence. On a *or* qui indique la transition/./ on a *ni* qui indique > alors la négation et aussi quelques fois l'addition ./ on verra ça dans les exemples plus ./ l'addition ./ (l'enseignante écrit ou tableau d'où la redondance) Et on a *car*./ alors c'est la cause bien sûr.

Ainsi la terminologie utilisée dans cette leçon trahit une vision traditionnelle et scolaire de la grammaire, outre les critères logico sémantiques utilisés dans les définitions, des indications comme « *or indique la transition* » sont bien expressifs à cet égard ; (cf. chapitre II).

2-2- Les questions de l'enseignant :

La question constitue un vrai outil pédagogique, elle permet à l'enseignant, non pas d'avoir de vraies informations, mais de vérifier la transmission de « ses » informations ; les questions qu'on rencontre souvent en cours de langue sont ce que les spécialistes appellent les pseudo questions à valeur de sollicitation (Sinclair et Coulthard, 1975). La pseudo question cache souvent une sollicitation chez l'enseignant, elle constitue avec la réponse de l'apprenant et l'évaluation du professeur ce qu'on appelle dans la littérature interactionniste l'échange ternaire.

Exemple :

P1 : Trois phrases simples./ xxx, qui commencent par une majuscule et se terminent par>

A1 : un point

P2 : un point, très bien./.

Ici l'enseignante recourt à la pseudo question pour faire participer les apprenants et pour déterminer s'ils suivent le cours puisqu'elle ne porte pas vraiment sur le contenu de la leçon.

2-3- Les interventions évaluatives :

Instrument pédagogique par excellence, l'évaluation, permet à l'enseignant de guider l'apprenant dans la construction de ses compétences sur la LC en le conduisant vers la production correcte, en revanche la crainte de l'évaluation peut être à l'origine des blocage et hésitations chez les apprenants.

L'observation de notre corpus nous a permis de noter différentes formes évaluatives, ainsi elle peut être positive, négative, directe et indirecte, les exemples suivants en attestent

Exemple :

P12 : c'est le printemps< qu'est ce que je mets à la fin

A1 : un point

P13 un ./ point, très bien.

Après avoir demandé à l'apprenante ce qu'elle devrait mettre à la fin de sa phrase, l'enseignante certifie la bonne réponse de l'apprenante explicitement et de façon positive : « très bien ». Dans une classe de langue, l'enseignant ne donne pas toujours des évaluations positives, au contraire. Pour indiquer à un apprenant que sa production est erroné l'enseignant peut choisir la méthode directe :

Exemple :

P10 : je sépare ça> ./

A1 : madame la conjonction de coordination.

P11 : non xxx juxtaposées xxx et enfin>

A1 : c'est le printemps

L'enseignante demande à l'ensemble du groupe classe ce qu'elle doit utiliser pour séparer les propositions juxtaposées, la réponse qu'elle attendait était une « virgule », l'apprenante qui a répondu à cette sollicitation n'a pas formulé la réponse tant attendue par l'enseignante, d'où cette réaction évaluative directe et négative de sa part . Cependant, habitués au niveau linguistique et aux erreurs de

leurs apprenants les enseignants sont souvent moins directes dans leurs évaluations négatives (du moins dans les interactions de notre corpus), la reprise corrigée des propos des apprenants constitue une stratégie de prédilection pour l'enseignant qui veut corriger l'apprenant sans bloquer son élan énonciatif.

Exemple 1:

Vous allez me donnez des phrases >././ xxx des phrases des propositions avec une conjon-ction, vous avez le choix. Alors> des phrases> Sif >

A4 : Je bois de lait mais ././ sans sucre

P20 : Je bois DU lait mais sans sucre. D'accord>

Exemple 2 :

P26 : (...)Une autre conjonction >une autre conjonction alors on a vu *mais, car*, allez les autres conjonctions

A7 : madame>

P27 : oui

A7 : il pleut euh donc euh

P28 : oui

A7 : je ne je ne sorte pas

P29 : je ne SORS pas. (l'enseignante écrit l'exemple au tableau) il pleut ././ donc././ je n e sors ././ pas. Un autre phrase>

Dans ces deux exemples l'enseignante a opté pour la méthode indirecte, dans le premier exemple elle reprend après qu'i l'ait terminée la phrase de l'apprenant pour la corriger et dans le deuxième, elle encourage l'apprenant en difficulté communicationnelle (P28 : oui) à produire son énoncé qu'elle reprendra après pour le corriger toujours de façon indirecte.

3- Les interventions des apprenants :

Même s'il demeure le meneur de jeu en scène didactique, l'enseignant n'est pas le seul acteur sur cette scène. Il se trouve face à des apprenants qu'il doit faire participer au contrat de parole s'il veut à la fois bien transmettre et vérifier l'impact de sa transmission, les apprenants quant à eux, doivent respecter ce contrat en essayant de démontrer qu'ils ont assimilé les données langagières visées. Et l'enseignant de répliquer sous forme d'évaluation aux productions des apprenants.

Exemple 1:

P49 : très bien. Troisième euh ./ phrase (elle écrit au tableau) il s'était tourné vers moi, il s'était tourné vers moi ./ il voulait me parler ./ vers moi ./

Ap : madame, madame

P50 : il voulait me parler, oui >

A14 il s'était euh, tourné vers moi car euh il voulait euh

P51 : me parler

A14 : me parler.

P52 : très bien.

Exemple2 :

P4 : oui, je mets une > ./ majuscule : le ciel est bleu (elle écrit en même temps au tableau)

AP/ m'dame, m'dame

P5 : qu'est ce que je mets>

A1 : virgule

P6 : virgule<

Les productions des apprenants sont très souvent interrompues par des pauses et des hésitations, plusieurs explications peuvent justifier ces comportements ; la maîtrise limitée du code linguistique s'accompagne souvent d'un manque

d'assurance et d'une crainte de l'évaluation et débouche sur une sorte de difficulté communicationnelle qui diffère d'un apprenant à un autre selon le niveau de maîtrise atteint en LC

Exemple 1 :

A25 : j'i euh travaillé

A9 : bien

P92 : j'ai bien travaillé ./ hum, hum ./ vas-y ./ mais ./

A25 : mais, car, euh

P93 : non mais euh une seule conjonction ./ mais >./ je n'ai pas eu de bonnes notes > ./ c'est ce que tu voulais dire > ./ alors répète, j'ai bien travaillé mais je n'ai pas eu de bonnes notes

A25 : j'ai bien travaillé mais euh

P94 : non ./ j'ai bien travaillé

A25 : j'ai bien travaillé ./ mais je n'ai pas de euh ./

P95 : eu une bonne note

A25 : une bonne note

P96 une bonne note, très bien, oui>

Exemple 2 :

A7 : madame>

P27 : oui

A7 : il pleut euh donc euh

P28 : oui

A7 : je ne je ne sorte pas

P29 : je ne SORS pas

Exemple 3 :

A5 : je dormais pas euh, euh car je suis malade.

Exemple 4 :

A1 : j'écris ou je lis.

Exemple5 :

A20 : il n'a pas fait la prière car il était en voyage.

Les exemples précédents témoignent en effet de différents niveaux linguistiques, si les apprenants de niveau relativement avancé disposent d'une certaine assurance les autres trouvent plus de difficultés à s'exprimer et à répondre aux sollicitations de l'enseignant.

4- Comment sont enseignées les conjonctions de coordination :

La première remarque à faire concerne la démarche suivie pour enseigner la grammaire, il s'agit d'un enseignement explicite et déductif. Les apprenants sont appelés à réfléchir sur une règle avant de l'observer dans des exemples et de l'appliquer dans un exercice.

Pour ce qui est de la théorie syntaxique qui sert de référence à ce cours, nous voulons d'abord rappeler qu'il n'est pas aisé de reconnaître une théorie à partir d'une notion aussi précise que la conjonction de coordination.

Pour avoir un jugement sûr il faut analyser l'enseignement des autres notions proposées dans le programme.

Cependant quelques éléments de cette leçon nous ont semblés particulièrement révélateurs. Aussi parmi les théories grammaticales que nous avons présentées, la grammaire traditionnelle, nous semble avoir inspiré cette leçon. Comme la majorité des concepts du modèle traditionnel, le nom de « conjonction de coordination » est souvent le plus utilisé par les grammaires scolaires. En outre, la définition donnée à cette notion: « c'est un mot qui sert à

attacher, à coordonner des mots de même nature » ; repose sur des critères comme la fonction ou la nature, elle ne fait pas appel à des critères qui pourraient être liés à d'autres théories (distribution, symbole, transformation, contexte discursif ou extralinguistique, etc).

Enfin la présentation des conjonctions : *mais, ou, et, donc, or, ni, car* comme étant les mots les plus utilisés d'une catégorie plus vaste rappelle la classification traditionnelle. En effet des grammairiens comme Martinet, Dubois entre autres classent les conjonctions de coordination dans une catégorie moins vaste (6 éléments dans les deux cas).

Toutefois quelques traits de cette leçon (notamment la caractéristique de relier des mots, des groupes de mots, des propositions de même nature) peuvent se rencontrer dans toutes les descriptions grammaticales. Après tout il s'agit du même fait linguistique. Ces différentes façons de considérer la même notion, s'expliquent par le fait que chaque modèle repose sur des hypothèses divergentes quant à la nature d'une grammaire et à la façon d'en rendre compte.

Conclusion

En guise de conclusion nous voulons souligner le caractère plus ou moins individuel de cette leçon et par l'occasion jeter la lumière sur la situation actuelle de l'enseignement du français. Si le programme d'enseignement de français première langue étrangère précise le titre de la leçon et l'unité didactique qui l'englobe, il ne donne pas plus de précisions quant à son contenu et à son déroulement. De telles précisions l'enseignant est censé les trouver dans le "livre du maître". Le programme d'enseignement de français 1^{ère} langue étrangère indique que les enseignants, dans l'attente de nouveaux manuels des élèves, peuvent recourir à d'autres documents qu'ils jugeront plus appropriés. Cependant il ne fait pas allusion au livre du maître et ne précise pas s'il est toujours utilisable ou non. La totalité des enseignants et des inspecteurs que nous avons interrogés dans le cadre de notre enquête nous ont révélé que même s'il n'est pas officiellement obsolète, il ne s'adapte plus au programme réaménagé (il suffit d'observer l'ancien et le nouveau programme de 5^o AF dont il a été fait mention au chapitre précédent). C'est pourquoi nous considérons cette leçon comme une "façon de faire" parmi d'autres. Si nous en avons présenté un compte rendu c'est surtout pour montrer l'une des actualisations possibles du cours intitulé "coordination et juxtaposition".

CHAPITRE III :
EVALUATION DES COMPETENCES D'APPRENANTS EN 8^{ème} AF
AU NIVEAU DES CONJONCTIONS DE COORDINATION.

Introduction :

«Les interlangues ne sont pas analysées pour les mêmes raisons que les langues naturelles : l'analyse des interlangues n'a d'autre fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage » VOGEL. K, 1995: 21. Dans une optique semblable nous essaierons de d'analyser et de comprendre les compétences d'apprenants en 8^{ème} AF au niveau du micro systèmes des conjonctions de coordination. Les erreurs des apprenants sont trop systématiques pour être accidentelles, elles témoignent, au contraire d'une réflexion personnelle et révèlent des hypothèses construites sur la LC à partir d'une expérience linguistique limitée. Voilà pourquoi nous essaierons d'analyser les erreurs de notre corpus en termes de stratégies d'apprentissage afin de pouvoir localiser les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de leurs processus d'acquisition/apprentissage des conjonctions de coordination.

1- Description du test :

Afin de pouvoir analyser les compétences des apprenants à manipuler l'unité linguistique en question, nous avons élaboré un test que nous avons passé à un groupe classe de 40 apprenants en 8^{ème} AF. Il est à remarquer que ces apprenants ont vu cette leçon au mois d'octobre. Le test étant passé au mois de mai, nous pensons que l'écart de sept mois est suffisant pour mesurer

l'impact de l'enseignement en question sans avoir des réponses liées à une connaissance récente du sujet. Pour une évaluation qui nous permettrait de bien situer les lacunes des apprenants, nous avons divisé ce test en 3 étapes d'approfondissement qui correspondent aux exercices suivants :

1-1- Le premier exercice : Il s'agit d'un exercice de reconnaissance, les conjonctions de coordination sont mélangées avec d'autres mots, les apprenants sont appelés à les reconnaître.

1-2-Le deuxième exercice : Une liste de phrases à trous est donnée aux apprenants, ils devraient les compléter par les conjonctions de coordination . Cet exercice devrait nous permettre de savoir si les apprenants maîtrisent les différents rapports induits par les coordonnants.

1-3- Le troisième exercice: Dans cet exercice, nous avons demandé aux apprenants de s'exprimer sur la façon dont ils souhaiteraient passer leurs vacances. Nous comptons évaluer à travers cet exercice l'utilisation spontanée de la conjonction de coordination par les apprenants, de connaître sa fréquence d'emploi, de savoir quelles sont les conjonctions de coordination les plus employées et de vérifier les constructions syntaxiques dans lesquelles apparaît la notion.

2- Analyse des productions :

2-1- Analyse des réponses au premier exercice :

Voici la liste de mots que nous avons proposée :

Car, sans, rarement, ou, jouer, fière, trop, et, mais, cahier, iraient, le, celui, donc, puis, pour, des, ni, maison, fleur, or, plusieurs.

En guise de réponse à cet exercice qui consiste à reconnaître les conjonctions de coordination un apprenant a recopié tous les mots proposés (4)¹, un autre n'a pas répondu (24), quinze apprenants sur quarante ont reconnu toutes les conjonctions de coordination proposées sans les confondre avec d'autres mots. Deux apprenants sur quarante ont reconnu toutes les conjonctions de coordination auxquels ils ont ajouté respectivement les mots suivants : *pour, sans* (7)/, *sans, trop, celui, puis, le*. (13).

La conjonction *et* est la mieux reconnue des apprenants, trente quatre élèves sur quarante l'ont distinguée des autres mots. Ce qui s'expliquerait par la fréquence de ce mot dans la langue française d'un côté « *A titre indicatif la conjonction de coordination « et » serait un des dix mots les plus fréquents de la langue française [Grevisse, 91]* »

<http://www.parc.xerox.com/istl/groups/nltt/pargram/> (C.BRUN,1998 :4.) ; et par sa souplesse et sa facilité d'adaptation d'autre part. En effet les apprenants gardent mieux en mémoire les notions qu'ils maîtrisent que celles qu'ils ne maîtrisent pas.

Les conjonctions : *mais, donc, car* ont été soulignées trente deux fois chacune. *Or* et *ni* ont été reconnues trente fois chacune. *Ou* a été reconnu par vingt-neuf apprenants sur quarante.

L'adverbe de coordination *puis* vient à la tête des mots que les apprenants confondent avec les conjonctions de coordination avec treize occurrences. Sa fonction de coordonnant pourrait être à l'origine de cet équivoque. Ce n'est pas le seul adverbe que les apprenants confondent avec les conjonctions de coordination, *trop* a été souligné par huit apprenants sur quarante. La séparation n'est pas nette entre préposition et conjonction de

¹ : Les numéros entre parenthèses renvoient aux numéros des apprenants.

coordination non plus, en effet, *pour* a été souligné onze fois et *sans* dix fois. Cela s'expliquerait peut être par le caractère invariable des trois mots (adverbe prépositions et conjonction) puisque les noms et les adjectifs sont les mots les moins confondus avec les conjonctions de coordination (deux occurrences pour *maison* et deux pour *fière*).

2-2-Analyse des réponses du 2^{ème} exercice :

Après avoir évalué la compétence des apprenants à reconnaître les conjonctions de coordination, nous pensons qu'il y a lieu de mesurer leurs compétences à les employer d'abord dans un exercice contraignant ensuite de façon spontanée dans un exercice libre.

Dans ce deuxième exercice, il est demandé aux apprenants de compléter des phrases à trous par les conjonctions de coordination qui conviennent.

Parmi les phrases proposées deux expriment la restriction et peuvent être complétées par *mais* ou par *or*. Deux autres expriment l'addition et devraient être complétées par *et*. Une phrase marque le rapport de cause et une autre le rapport de conséquence, elles devraient être complétées respectivement par *car* et *donc*. L'une des phrases proposées exprime le rapport de disjonction induit par *ou*, et enfin une phrase marque la négation, la conjonction qui lui convient est *ni*

Mis à part l'expression de la transitions dans les syllogismes, la conjonction *or* exprime l'opposition. Patrick Charaudeau la classe avec la conjonction *mais* parmi les rélateurs qui exprime « *la simple opposition : mais, or, pourtant, cependant, nonobstant, par ailleurs, par contre, en revanche, etc.* » P. Charaudeau, 1992 : 512. C'est pourquoi nous considérons que les deux phrases exprimant la restriction peuvent être complétées par

mais ou par *or*, tout en soulignant que la marque privilégiée pour exprimer cette relation est, selon Charaudeau, le relateur *mais* qui se place entre les deux assertions.

2-2-1- La première phrase :

J'aime les pommes.....je préfère les poires

Cette phrase marque le rapport de restriction, tel que défini par Charaudeau dans sa Grammaire du sens et de l'expression (cf. chapitre II, Première partie, p : ...)

L'une des conséquences possibles mais implicites de la première proposition est que le locuteur aime les pommes plus que les autres fruits. C'est cette conséquence implicite que la deuxième proposition : « mais je préfère des poires », vient nier, et c'est pourquoi nous pouvons parler de restriction.

Vingt six apprenants ont complété cette phrase par la conjonction de coordination *mais*, ce qui représente un pourcentage de 65 % de l'ensemble du groupe classe. Trois apprenants sur quarante ont opté pour le coordonnant *or* (3, 6, 25).

Les conjonctions de coordination suivantes ont été employées une fois chacune : *ou*, *car*, *donc*. Ces mots ont été relevés une fois chacun : *pour*, *que*, *qui*, *rarement*, *orange*, **Suisuis*, **colss*, **La aire*. (les 3 derniers mots en sont pas français).

Or est la conjonction de coordination que les apprenants confondent le plus avec *mais*, ceci est tout à fait normal, vu le rapprochement sémantique entre les deux conjonctions.

L'apprenant qui a mis *car* à la place de *mais* (23) a complété toutes les autres phrases par des conjonctions de coordination sans mettre aucune d'elle à la place qui convient. C'est pourquoi nous avons pensé qu'il a reconnu les coordonnants lors du premier exercice et qu'il a compris la consigne du second, ce qui lui manque ce sont les valeurs sémantiques des conjonctions de coordination. Pour vérifier ceci, nous avons cherché sa réponse au premier exercice: *mais, ou, et, donc, or, car*. En effet, cet apprenant a reconnu toutes les conjonctions de coordination à l'exception de *ni*. Ce qui confirme notre hypothèse.

L'apprenant qui a employé *ou* (22) et celui qui a employé *donc* (27) ne sont pas dans le même cas puisqu'ils n'ont pas complété les autres phrases exclusivement par des conjonctions de coordination.

Des apprenants ont complété cette phrase par les mots suivants (qui, que, pour, rarement) (14, 11,4, 29) ; ces mots sont tous proposés dans la liste du premier exercice, nous pensons de ce fait que ces apprenants ont compris qu'il s'agit de compléter les phrases de cet exercice par des mots tirés du premier, sans comprendre lesquels. Cependant le cas de celui qui opté pour *rarement* est peut être particulier. Il aurait voulu produire une phrase comme j'aime les pommes, je préfère rarement les poires aux pommes. Dans cette proposition l'adverbe *rarement* modifié le sens du verbe préférer, d'où l'origine possible de l'équivoque.

L'élève qui a choisi *orange* (12), (qui n'est pas proposé dans le premier exercice), a dû comprendre le sens général de cette phrase c'est à dire qu'il s'agit de fruits, en revanche il n'a pas compris que cette phrase doit être complétée par un coordonnant, il a mis orange, en pensant qu'il s'agissait d'une énumération de fruits.

2-2-2- La deuxième phrase :

Sarah ne dormait paselle était malade.

Cette phrase marque le rapport de cause à travers lequel on peut expliquer un fait par un autre. La conjonction causale (ici : *car*) intervient pour énoncer la cause de telle manière que la deuxième proposition explique l'effet énoncé dans la première.

Ainsi dans notre phrase la deuxième proposition explique la première, la deuxième proposition est la cause de la première qui est son effet.

Quinze apprenants sur quarante ont complété cette phrase par *car*, ce qui représente 37.5 % du groupe classe.

Sept apprenants l'ont complétée par *donc* (1, 7, 10, 23, 25, 35, 40) et quatre ont préféré *parce que* (12,14, 17, 36), Trois apprenants ont employé *pour* (5, 13, 16) au lieu de *car*. Ces mots ont été utilisés deux fois chacun : *ou* (26, 28), *trop* (6, 27), *qui* (11, 22), et ceux-ci ont été répertoriés une fois chacun : *iraient* (2), *celui* (4), *plusieurs* (19), *fière* (29),* *spare* (30).

Donc est la conjonction de coordination la plus confondue avec *car*. Lorsque deux propositions sont coordonnées, et que l'une d'elle exprime une cause alors que l'autre exprime une conséquence, nous savons que leur ordre est fonction du coordonnant qui les relie (*car* ou *donc*). Voilà pourquoi en dépit de leur rapport antonyme ces deux conjonctions de coordination se trouvent sur le même axe sémantique (établissant un rapport d'opposition), ceci, en effet, pourrait être à l'origine de la confusion pour nombre d'apprenants.

Quatre apprenants sur quarante ont complété cette phrase avec *parce que*, cette locution conjonctive de subordination marque en effet le rapport de

cause, c'est même la marque privilégiée pour exprimer ce rapport selon Charaudeau. Cependant l'objectif de ce test est de mesurer la compétence des apprenants à reconnaître et à employer les conjonctions de coordination. Pour mieux situer la compétence de ces apprenants à ce niveau nous avons cherché leur réponse au premier exercice, nous avons alors trouvé que les quatre apprenants en question ne considèrent pas *parce que* comme étant une conjonction de coordination. Deux de ces apprenants ne considèrent pas *car* comme une conjonction de coordination (17, 12). De fait, devant une phrase qui marque le rapport de cause, ils ont fait appel au moyen qu'ils possèdent pour l'exprimer en sachant pertinemment qu'il ne s'agit pas d'une conjonction de coordination.

En revanche les deux autres apprenants ont reconnu *car* comme étant une conjonction de coordination. Il paraît clair que ces apprenants connaissent l'appellation du mot sans maîtriser sa valeur sémantique. C'est pourquoi ils ont employé un mot dont ils sont sûrs qu'il permet de marquer la cause même s'il n'est pas conjonction de coordination.

Trois apprenants sur quarante ont complété cette phrase avec la préposition *pour* (5, 13, 16). Par ailleurs nous savons que cette préposition peut exprimer la cause avec quelques restrictions: « *on peut trouver également des relateurs qui se construisent avec un nom (pour exprimer la cause) (...); pour : il a été condamné pour vol* » Charaudeau, (P), 1992 : 540. Nous pensons que ces apprenants face à une difficulté ont fait appel à l'une des stratégies liées à la langue cible : la surgénéralisation (qui consiste à appliquer une règle linguistique à un ensemble trop vaste l'objets). Ils ont donc employé *pour* en pensant qu'elle peut servir à exprimer la cause quel que soit le contexte.

Deux apprenants sur quarante ont mis l'adverbe *trop* à la place de *car* (6, 27) et les deux considèrent cet adverbe comme étant une conjonction de coordination. Ils auraient compris qu'il s'agissait de qualifier le sens du verbe : « Sarah ne dormait pas trop elle était malade », et non pas de lier deux propositions ; de telle sorte que l'une exprime la cause de l'autre. Si nous suivons le raisonnement de ces apprenants, le seul problème serait que l'adverbe *trop* indique une quantité excessive. Il serait plus correct de dire : Sarah ne dormait pas beaucoup, elle était malade. Ils n'ont pas employé *beaucoup* simplement parce que cet adverbe ne figure pas dans la liste du premier exercice. Le vrai problème est que ces apprenants qui considèrent *trop* comme une conjonction de coordination, ne distinguent pas le fonctionnement des adverbes de celui des conjonctions de coordination.

Deux apprenants sur quarante ont complété cette phrase par la conjonction *ou*, (26, 28), pensant peut être qu'il s'agit d'une alternative entre « Sarah ne dormait pas » et « Sarah était malade ». Cependant ces apprenants ne sont pas au même niveau de maîtrise de la notion : l'un d'eux a reconnu toutes les conjonctions de coordination sans les employer correctement. Cet apprenant (26) reconnaît les conjonctions de coordination mais il n'est pas encore capable de les manipuler.

L'autre élève reconnaît toutes les conjonctions à l'exception de *or*. Il a correctement complété cinq phrases sur huit. Nous pensons qu'en dépit de quelques hésitations cet apprenant connaît la signification de la majorité des conjonctions de coordination.

2-2-3- La troisième phrase :

Il pleut On ne peut pas sortir

Cette phrase marque le rapport de conséquence. La conjonction consécutive (ici *donc*) énonce l'effet, la conséquence de la cause exprimée dans la première proposition.

Dans la phrase que nous avons proposée « on ne peut pas sortir » est la conséquence de « il pleut ».

Dix-sept apprenants sur quarante ont complété cette phrase par la conjonction de coordination *donc*, cinq apprenants ont utilisé la conjonction causale *car* (3, 5, 7, 26, 35) et trois la conjonction *mais*. (13, 22, 23)

Les conjonctions de coordination suivantes ont été répertoriées deux fois chacune : *et* (11, 37), *or* (16, 27). Quant à *ni* (4) et *ou* (25), elles ont été employées une fois chacune.

Les mots suivants ont été utilisés pour compléter cette phrase, une fois chacun : *parce que* (14), *trop* (29), *des* (40), *cahier* (24) , *bière* (19), *bavardi* (12), *jouer* (6). Deux apprenants sur quarante n'ont pas complété cette phrase 17, 30.

Six apprenants sur quarante ont complété cette phrase à l'aide de mots exprimant la cause (cinq avec *car* (3, 26, 31, 32, 35) et un apprenant avec *parce que* (14). On constate que beaucoup d'apprenants ne distinguent pas très bien ces deux rapports (cause et conséquence). Aussi les chiffres montrent que les deux conjonctions de coordination antonymes : *car* et *donc* sont pour beaucoup d'apprenants interchangeables à tel point qu'il n'y aurait plus de sens spécifique pour chacune d'elles.

Deux apprenants sur quarante ont complété cette phrase avec la conjonction *et* (11, 37). Cette conjonction présente par rapport aux autres conjonctions de coordination une plus grande souplesse, elle peut s'adapter à l'expression de plusieurs rapports dont la conséquence. C'est pourquoi en l'absence de termes appropriés les deux apprenants ont fait appel à cette conjonction passe partout. Quant à leur reconnaissance de la conjonction

devant compléter cette phrase : l'un d'eux ne considère pas *donc* comme une conjonction de coordination(11), mais l'autre l'a mentionnée dans sa liste des conjonctions de coordination.

Un apprenant qui considère l'adverbe *trop* comme une conjonction de coordination (29) l'a employé pour compléter cette phrase : « Il pleut trop on ne peut pas partir » (confusion entre le fonctionnement des adverbes et celui des conjonctions de coordination). Un autre apprenant a dû associer l'idée de négation présente dans la deuxième proposition à la conjonction de coordination qui exprime la négation : *ni*, puisqu'il a mis cette conjonction à la place de *donc*, (4).

2-2-4- La quatrième phrase :

Paul.....Sarah viendront te voir.

Cette phrase marque le rapport traditionnellement appelé addition. Charaudeau, qui donne une définition assez détaillée de cette relation l'appelle : conjonction.

La phrase que nous avons proposée marque une conjonction interne. Les deux propositions de base sont :

- Paul viendra te voir.
- Sarah viendra te voir.

L'élément mis en facteur commun est l'action exercée par les deux sujets ce qui donne : Paul et Sarah viendront te voir.

Vingt trois apprenants sur quarante ont employé la coordonnant *et* ce qui représente un pourcentage de 57,5%.

Trois apprenants sur quarante ont complété cette phrase avec le coordonnant *ou* (10, 23, 37). *Donc* (12, 29) et *car* (2, 25) ont été employées deux fois chacune, *ni* (26) a été utilisée une fois. Ces mots ont été répertoriés une fois chacun : *jouer* (1), *qui*(14), *les* (16), *celui* (19), *slives* (27), *peut*(30).

Trois apprenants ont donc complété cette phrase avec *ou*, nous avons d'abord pensé que ces élèves n'ont pas été sensibles au fait que le verbe conjugué au pluriel implique un sujet pluriel et qu'entre les deux sujets il ne peut s'établir qu'un rapport d'addition et non pas un rapport de disjonction. Mais après avoir considéré leur réponses au premier exercice : nous avons été amenée a raisonner autrement : de fait ces apprenants sont dans une situation telle qu'ils reconnaissent parfaitement ou presque toutes les conjonctions de coordination sans pour autant connaître leur signification ou manipuler leur fonctionnement ainsi après les avoir reconnues dans le premier exercice (un seul apprenant n'a pas reconnu *ni*(23)), ils ont complété les phrase du deuxième exercice uniquement par des conjonctions de coordination sans mettre forcément chacune d'elles à sa vraie place. Les apprenants qui ont complété cette phrase avec *car* sont dans la même situation : reconnaissance quasi parfaite des conjonctions de coordination, complétion exclusive par ces unités qui ne sont pas toujours employées correctement pour compléter les phrases. Par contre les apprenants qui ont opté pour *donc* (12, 29) ne sont pas dans la même situation ils sont loin de reconnaître toutes les conjonctions de coordination, il ne connaissent le sens d'aucun coordonnant puisque aucune phrase n'est correctement complétée.

2-2-5- La cinquième phrase :

Paul.....Sarah viendra te voir.

Cette phrase marque le rapport de disjonction. Selon Charaudeau, pour que cette opération ait lieu, il faut qu'il y ait deux assertions dont l'un au moins des éléments constitutifs de l'une soit sémantiquement identique à l'un des éléments constitutifs de l'autre pour qu'il soit mis en facteurs commun de tous les autres.

Paul viendra te voir	}	Paul ou Sarah viendra te voir
Ou		
Sar viendra te voir		

Onze apprenant sur quarante ont correctement construit cette phrase, dix apprenants ont choisi *et*, (2, 3, 4, 10, 20, 21, 28, 31, 36) quatre apprenants ne l'ont pas complétée (6, 8, 13, 22) les conjonction suivantes ont été relevées deux fois chacune : *car* (1, 23) *ni* (12, 25), *or* (26, 37) deux apprenants ont complété cette phrase avec le pronom démonstratif *celui*, (19, 24) Ces mots ont été répertoriés une fois chacun ; *puis* (29), *le* (16), *pour* (22), *qui* (14), *jouer* (30), *sans* (39), *cahier* (27).

Onze élèves seulement ont correctement construit cette phrase, autrement dit les trois quarts du groupes classe n'ont pas compris qu'il s'agit du rapport de disjonction. La question qui se pose naturellement est : pourquoi *ou* est la conjonction la moins maîtrisée ? Plusieurs hypothèses pourraient s'émettre à ce sujet parmi lesquelles d'abord la suivante : la ressemblance entre cette phrase et la phrase précédente aurait pu être à l'origine d'une ambiguïté pour nombre d'apprenants mais nous ne pensons pas que cette hypothèses soit la bonne. S'il y a eu confusion, on aurait eu autant de mauvaises réponses pour les deux phrases, ce qui est loin d'être le cas (23 bonnes réponses pour la phrase précédente contre 11 seulement pour celle-ci). Au contraire, la majorité des apprenants qui n'ont pas complété cette

phrase correctement ; savent que les deux phrases ne sont pas identiques puisque 21 d'entre eux ont complété chaque phrase par un mot différent.

Ceci nous amène à penser que la conjonction de coordination *ou* en elle-même ne serait pas encore maîtrisée par ces apprenants. Sa signification ne serait pas évidente pour eux car il s'agit également de la conjonction de coordination la moins reconnue.

Dix élèves sur quarante ont sélectionné pour cette phrase le coordonnant *et*, on pourrait penser que ces apprenants confondent addition et disjonction. En effet ces deux rapports ont quelques similarités bien qu'ils ne soient ni synonymes ni antonymes. Leurs points communs s'observent sur le plan sémantique mais surtout sur le plan structural (les deux conjonctions peuvent relier aussi bien des mots, des groupes de mots ou des propositions), lorsqu'il y a plus de deux termes à relier ces deux coordonnants se mettent uniquement entre les deux derniers, etc.

On pourrait également penser que ces apprenants ne confondent pas ces deux rapports, dans ce cas ils auraient employé la conjonction de coordination *et* parce qu'elle présente beaucoup de flexibilité et une grande adaptabilité. Ils auraient pensé dans ce cas que même si ce n'est pas la conjonction appropriée au moins, elle ne présente pas un grand risque d'erreur (*car*, *donc* ou *mais* par exemple ont toujours des significations précises à véhiculer).

Deux élèves ont respectivement complété cette phrase avec *puis* et *sans*.
Paul *puis* Sarah viendra te voir.

Paul *sans* Sarah viendra te voir.

Le premier apprenant, qui n'a pas identifié *ou* parmi les coordonnants, et qui ne considère pas *puis* comme tel, a dû soupçonner dans cette phrase l'idée de

successivité, on pourrait alors penser qu'il a plus cherché le mot qui « va » que la conjonction qui exprime le rapport désigné.

Le deuxième reconnaît la conjonction *ou*, il ne classe pas la préposition *sans* parmi les coordonnants. Il paraît que sa maîtrise de la notion s'arrête au niveau de la reconnaissance, quand il n'a pas trouvé parmi ses conjonctions de coordination celle qui pourrait exprimer le rapport en question, il a cherché le mot qui ne brise pas la signification de la phrase.

2-2-6- La sixième phrase :

Il n'aime.....les haricots..... les choux.

Ni est la conjonction de la négation, on l'emploie lorsque les deux éléments à coordonner (mots ou propositions) sont tous les deux négatifs. Elle se répète devant chacun des termes liés. Cette construction annonce par l'emploi du premier *ni* qu'il y aura au moins un deuxième élément à nier. Elle donne à la négation une valeur absolue.

Treize apprenants sur quarante ont complété cette phrase avec (*ni, ...ni*).

Deux apprenants sur quarante l'ont complété avec (*ni.....et*), (6, 35).

Deux apprenants sur quarante, en référence au français parlé, ont utilisé (*pas....et*), (19, 20)

Un apprenant n'a pas complété cette phrase, (30).

Ces formes ont été répertoriées une fois chacune :

Mais...*et*, (23)/ *des...fleurs*, (24)/, (*pas...pas*), (14)/, *pas...or*, (25)/ *sans....et*, (26)/ *sansment....trop*, (27)/ *des....ni*, (29)/ *donc...ou* (33)/ *pour...et*, (36)/ *sans...car*, (40)/ *trop...ni*, (1) / *ni...or*, (2)/ *ou...ou*, (4) / *sans...-(5)*/ *celui...et*, (8) / *et...et*, (11)/ *pour....des*, (12) / *beaucoup...est*, (13), /(*trop...puis*, (16)/ *tros...-(17)*/ *mais...ou*, (22)/.

Bien que ces apprenants n'ont pas trouvé la conjonction de coordination exacte pour compléter cette phrase, la majorité d'entre eux ne l'ont pas fait de façon arbitraire. Ils ont compris que dans cette phrase il s'agit de négation et d'addition ils ont alors essayé d'exprimer ces deux idées (le plus souvent de façon maladroite) .

C'est pourquoi nous avons trouvé des traces de négation et d'addition (ou du moins de l'une de ces idées) dans beaucoup de repenses :

(Ni...et), (sans...et), (mais...et), (des. .ni), (et...et), (sans...-), (beaucoup...et), (pour ...et), (ni...ou),.....etc.

2-2-7- La septième phrase :

Je sais bien que tu parles françaisCe que l'ignorais c'est que tu parles russe.

Cette phrase marque le rapport de restriction. L'une des conséquences possibles et implicites de la première proposition est que le locuteur sache que son interlocuteur parle plusieurs langues dont le russe. Cette conséquence qui est niée dans la deuxième partie de la phrase « mais ce que j'ignorais c'est que tu parles russe ». La marque privilégiée pour exprimer ce rapport est la conjonction *mais*, ce rapport se communique également par le coordonnant *or*.

Douze apprenants sur quarante ont employé la conjonction de coordination *mais*, ce qui représente le pourcentage de 30 % du groupe classe, deux apprenants ont opté pour le coordonnant *or*, (15, 18). 6 apprenants ont complété cette phrase avec la préposition : *par*, (13, 14, 16, 17, 19, 36). Les conjonctions *donc*, (2, 10, 26, 37), et *car* (3, 21, 25, 27), ont été utilisé 4 fois chacune. Le coordonnant *et* a été employé 3 fois, (1, 4, 23). La conjonction

ou a été employée 2 fois, (6, 22). Ces mots ont été relevés une fois chacun : *pour*, (20), *puis*, (40), *au*, (12) *trop*, (24), *plusieurs*, (29).

Entre vingt-huit bonnes réponses dans la première phrase et quatorze dans celles-ci (en comptant les complétions avec *or*) un grand écart existe et révèle que ces apprenants ne maîtrisent pas encore le rapport exprimé par cette conjonction, même s'ils sont capables de l'employer quand le rapport de restriction est clairement établi et quand la construction syntaxique est relativement simple et habituelle.

Six apprenants sur quarante ont opté pour la préposition *par* :

° Je sais bien que tu parles français parce que j'ignorais c'est que tu parles russe.

Un autre a employé l'adverbe *puis* :

° Je sais que tu parles français puis que j'ignorais c'est que tu parles russe.

Rappelons que la préposition *par* ne fait pas partie de la liste des mots proposés dans le premier exercice et qu'aucun des apprenants qui l'ont employé ne la considère comme une conjonction de coordination. De fait, bien que polysémique, cette préposition ne peut (à elle seule) exprimer le rapport de restriction, ce qui omet tout risque de confusion sémantique avec la conjonction en question. La seule raison qui pourrait justifier ce nombre d'utilisations est que la préposition *par*, tout comme l'adverbe *puis*, placés à cette position de la phrase, laissent penser à la locution conjonctive et à la conjonction de subordination *parce que* et *puisque*, qui sont bien connues des apprenants. En réalité ces apprenants auraient, encore une fois, plus cherché le mot qui « va » avec cette phrase qu'ils n'ont cherché à comprendre sa signification générale.

Quatre apprenants sur quarante ont employé la conjonction *donc*. Ces apprenants reconnaissent toutes les conjonctions de coordination et ils ont essayé d'utiliser uniquement cette notion. Trois d'entre eux présentent une maîtrise moyenne des conjonctions de coordinations (10, 26, 37) en dépit de cette erreur. Le quatrième, (2), a complété toutes les phrases par des coordonnants sans qu'aucun (ou presque) ne soit à sa place.

Quatre apprenants ont utilisé la conjonction *car*, deux d'entre eux n'ont pas reconnu *mais* lors du premier exercice, (27, 25), ils n'ont pas correctement construit la première phrase non plus, le troisième a identifié le coordonnant *mais* dans l'exercice précédent et il ne l'a pas employé dans la première phrase, (3). Enfin le quatrième a complété la première phrase avec la conjonction *mais* qu'il a reconnue lors du premier exercice, il paraît moins hésitant que les trois autres sur le sens et l'emploi des conjonctions de coordination.

2-2-8La huitième phrase :

Tous crièrent rirent en même temps

La conjonction de coordination *et* exprime ici l'effet contextuel de simultanéité ;

douze apprenants sur quarante ont employé le coordonnant *et*, douze autres se sont abstenus de répondre, (3, 11, 12, 24, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 36), quatre apprenants ont construit cette phrase avec la conjonction *ni* , (7, 13, 16, 17)et deux autres avec *donc* , (19, 23) . Deux apprenants ont complété cette phrase avec l'adverbe *puis* , (2, 39)et deux autres avec la préposition *pour*, (14,22). Ces mots ont été relevés une fois chacun : *san*, (28), *celui*, (40), *ils*, (4)

Dans une autre phrase construite avec *et*, vingt-trois apprenants ont répondu correctement, on devrait s'attendre à un résultat comparable dans cette phrase puisqu'il s'agit de la même conjonction de coordination, on constate alors que cette phrase enregistre la moitié des bonnes réponses obtenues par la quatrième avec autant d'abstention. Ceci peut être expliqué d'abord par la construction syntaxique de la quatrième phrase ; en effet des exercices proposant des phrases comme (Paul et Sarah viendront te voir) les apprenants s'y sont habitués depuis la 4^{ème} AF (cf. Chapitre I, Deuxième partie). Ensuite la simultanéité exprimée par *et* a dû compliquer davantage l'activité à des apprenants qui considèrent ce mot comme une simple conjonction d'addition. Le nombre élevé de réponses erronées et de renoncement s'explique surtout par le fait que la maîtrise de ces apprenants est limitée aux contextes d'apparitions les plus courants pour eux, ils peuvent correctement employer les conjonctions de coordination mais, cela dépend surtout de son contexte d'apparition. Pour exprimer le même rapport, le nombre de bonnes réponses a basculé une première fois de vingt-huit à quatorze (les phrases construites avec *mais*), et une deuxième fois de vingt-trois à douze, (les phrases construites avec *et*) ; ceci traduit une compétence limitée au niveau de ces coordonnants qui sont pourtant les mieux employées dans cette exercice ; et nous conduit à affirmer le caractère instable de l'interlangue des apprenants concernés qui ne peuvent correctement se servir d'une conjonction que lorsque son contexte demeure relativement simple et habituelle.

2-3- Analyse des réponses au 3^{ème} exercice :

La partie finale de notre test est en essai; nous avons demandé aux apprenants de raconter comment ils souhaitent passer leurs vacances. Ce genre d'exercice permet de mesurer l'aptitude des apprenants à employer de

façon spontanée la notion en question. Etant libres, nous pensons que, par stratégie d'évitement et parfois par simple ignorance, les élèves n'emploieront que les conjonctions de coordination dont ils maîtrisent (ou croient maîtriser) le fonctionnement et la signification.

Les erreurs liées à l'emploi des conjonctions de coordination seront dégagées, classées et analysées afin de pouvoir situer les zones d'incertitude et les difficultés d'acquisition concernant cette notion.

Dans quarante productions, nous avons relevé cent soixante-deux emplois de conjonctions de coordination et cinq utilisations de locution conjonctive de coordination. Trois productions écrites ne contiennent aucune conjonction de coordination, (22, 27, 31)

Et demeure de loin la conjonction la plus employée par les apprenants, des coordonnants comme *car* ou *donc* sont quasi inexistantes. Quant à *ni* et *or*, elles n'ont été employées par aucun apprenant.

2-3-1- La conjonction de coordination et :

Sans grande surprise *et* constitue, comme nous venons de le souligner la conjonction de coordination la plus fréquente dans les productions écrites que nous avons recueillies, elle occupe de loin le premier rang avec 140 emplois, 85 % des conjonctions de coordination rencontrées sont des « *et* ». C'est certainement la conjonction de coordination la plus utilisée et elle semble être la mieux maîtrisée dans ce groupe. Toutefois il faudrait préciser que cette fréquence d'emploi n'est pas spécifique à ce groupe – classe puisqu'il s'agit de l'un des mots français les plus fréquents. Dans 27 productions, c'est le seul moyen de coordination utilisé. Autrement dit 67.5 % du groupe n'ont employé que cette conjonction de coordination, avec parfois

des occurrences très élevées vu la longueur des productions, d'où des emplois quelques fois excessifs.

En effet sur 140 emplois de cette conjonction 39 sont jugés maladroits, sinon superflus. Les apprenants concernés construisent des séries d'éléments (supérieur à deux) reliés tous entre eux par le coordonnant *et*.

Exemple : a et b et c et d,... : Pendant les vacances je souhaite les vacances à jijel et je parti encor à maison de grand mère et j'ai promené avec la voiture de mon père et je parti o marché de jijel. (3)

ou encore et a et b et c et d

Exemple : mais mois j'ai raster avec ma grand maire. et nous sourtons, et nous mangions des crème.

Alors que l'usage recommande dans ce genre de liaisons d'employer la conjonction *et* uniquement entre les deux derniers éléments de la série. Pour pouvoir examiner ce type de construction, il faudrait dépasser le cadre phrasétique pour le cadre textuel, c'est pourquoi la grammaire scolaire (souvent confinée à la syntaxe phrastique) n'accorde pas beaucoup d'importance à signaler cet usage.

Pour décrire les constructions dans lesquelles apparaissent les *et* superflus de notre corpus, nous avons déterminé les éléments de leur environnement syntaxique. A ce sujet la conjonction *et* apparaît soit entre deux propositions, soit entre deux syntagmes nominaux soit en début de phrase devant la première proposition indépendante coordonnée (et a et b et c ...). Pour des raisons pratiques, nous désignerons les propositions par PROP, et les syntagmes nominaux par SN. Le dépouillement de notre corpus nous a permis de dégager les structures suivantes

2-3-1-1 La structure PROP + et + PROP :

Il s'agit de la structure la plus récurrente de notre corpus, puisque 27 des 39 emplois superflus servent à relier des propositions. Elle consiste à répéter le coordonnant *et* devant chacune des propositions coordonnées (parfois même toutes les propositions du texte,).

Exemple :

Pendant les vacances prochaine je souete parti a oran avec ma famille est vous visité la famille de ma mère est vous visites la plage est je joué avec ma seur avec les racateest le ballon(12)

2-3-1-2 La structure SN + et + SN :

Dans ce type de structure la conjonction *et* s'interpose entre deux syntagmes nominaux. Cette construction a été rencontrée 7 fois.

Exemple :

“ Je acheté les vêtemont et des chaussur et plain de chause ... (3).”

2-3-1-3 La structure et + PROP + et + PROP :

Cette construction apparaît dans 5 productions, comme :

“ et nous sourtons, et nous mangions des crême “

La répétition abusive des *et* constitue l'erreur la plus récurrente de notre corpus, ce qui nous a amené à nous pencher sur les raisons qui auraient pu conduire nos apprenants à commettre cette erreur.

Les apprenants en question ne savent pas qu'une telle répétition des *et* est erroné et qu'il serait plus correct de recourir à des virgules (ce qui serait plus simple pour eux). Au contraire c'est leur manière d'utiliser ce coordonnant spontanément lorsqu'il leur est demandé de produire un texte.

Cette utilisation erronée du coordonnant *et* peut être expliquée par différentes façons, elle peut être calquée sur une habitude grammaticale héritée de leur première langue sinon de leur langue de scolarité, à savoir l'arabe, puisqu'en arabe (académique ou algérien) le coordonnant *et* (*wa*) peut se répéter devant chacun des termes conjoints. D'autre part cet usage se remarque fréquemment chez les locuteurs natifs du français oral, nos apprenants l'auraient alors acquis par cette voie.

En termes de fréquence les erreurs graphiques viennent au second plan dans notre corpus. Nous en avons relevées 22 dont 20 se rapporte à la conjonction *et*.

La majorité de ces erreurs concerne la confusion qui s'établit pour beaucoup d'apprenants entre la conjonction de coordination et le verbe être conjugué au présent à la troisième personne du singulier. Cette erreur a été produite 16 fois par 9 apprenants différents. Pour 3 d'entre eux il s'agit de l'unique graphie donnée à cette conjonction (12, 24, 34). Pour le reste ; (13, 20, 21, 23, 33, 40), cette conjonction est tantôt écrite correctement, tantôt confondue avec le verbe être, ce qui témoigne du caractère instable et évolutif de l'interlangue.

Exemples :

-les grandes vacances souhaitez tu les passer dans la plage de Anaba est jouer dan la plage. (24).

- nous loué un bungalau à 15 jours est je dicide les jour à (tourist) et joué et je souhaite que dicide bau vacances (13).

Un apprenant écrit *et* une fois correctement, dans les deux autres emplois de cette conjonction il lui donne la graphie « ie », (29). Un autre

apprenant a employé 2 fois cette conjonction de coordination dont une fois elle a été écrite « ai », (2) (confusion avec le verbe avoir cette fois).

Dans l'une des productions nous avons rencontré la forme (« *a puis* ») qui à première vue semble être une formulation maladroite du verbe appuyer. Mais si l'on considère son contexte d'apparition : « puis le soir je fair un tour avec un vilou dans la ville a puis la nui je revienne la maison et dormais » (17) on constate alors qu'il s'agit de la locution conjonctive « *et puis* » mal reproduite par cet apprenant. pour exprimer le rapport d'addition un apprenant utilise le coordonnant anglais *and*. Cette erreur interlinguale témoigne du phénomène de transfert entre les deux langues étrangères vues par ces apprenants à savoir le français et l'anglais.

La coordination s'établit normalement entre les éléments de même nature et de même fonction. Les erreurs qui se rapportent à l'inégalité des éléments coordonnés ne sont pas très nombreuses dans notre corpus. Nous en avons relevé 5 dont 4 concernent la conjonction *et* :

1- Pour nages dans la maire et nous marché sur le sable...

3- Nous partir a restoron et pour regardes les chantair...

Dans les deux énoncés, l'apprenant (6), relie une proposition à un groupe prépositionnel.

4- Je veux partir à Annaba et tous mes amis

Ici une proposition est reliée à un groupe nominal. On se demande d'ailleurs si cet apprenant n'a pas employé *et* au lieu de la préposition avec.

5- Je souhaites excellent et bien (23).

Coordination d'un adjectif et d'un adverbe

Après l'analyse des erreurs se rapportant à la conjonction *et*, nous passons à celle qui concerne la deuxième conjonction en terme de fréquence : *ou*.

2-3-2 La conjonction de coordination *ou* :

Cette conjonction a été utilisée 13 fois par 5 apprenants. La principale erreur liée à son utilisation consiste à l'employer dans un contexte où existe déjà une autre conjonction de coordination, à savoir la conjonction 'et'. Cette erreur transparaît à travers ces deux exemples.

1- ' ' Ou la plage de Anaba ou et la plage de scicda...(1)

2- ' ' Il est aller dans la mer et il ou jouer de vilo (4)

Si dans le premier exemple on pourrait croire qu'il s'agit (pour l'apprenant) de choisir soit l'un des deux éléments soit les deux à la fois, on constaterait alors qu'il pourrait être question de la formule (*et/ou*) mal produite, dans le deuxième exemple, par contre, la présence de la conjonction *ou* dans le contexte ne peut avoir d'explication sinon une appropriation inachevée de la syntaxe et des valeurs sémantiques de la conjonction de coordination en question. Enfin nous avons relevé une erreur graphique liée à la confusion entre *ou* conjonction et *où* pronom relatif ou adverbe.

* Je me promène dans les allées Ben Boulaid, où sur la route de Biskra. (39).

2-3-3- La conjonction de coordination *mais* :

Cette conjonction de coordination a été utilisée 5 fois par 4 apprenants. Les erreurs concernant son utilisation sont quasi inexistantes, à l'exception de cette répétition :

' ' Moi je souhaite les passer à la maison de mon grand mère mais mon père il souhaite passer sur la mair avec la famille mais moi j'ai raster avec ma grand mère'', (10)

2-3-4- La conjonction de coordination *car* :

2 apprenants sur 40 ont utilisé cette conjonction dans leur productions écrite avec une occurrence chacun. Le premier emploi est correct. Quant au second il relève des emplois erronés de cette conjonction qui ne peut relier que des propositions complètes : ce qui n'est pas le cas de :

je souhaite traverser les grands citys dans mon piye car j'aimerais. (7).

En effet le verbe aimer de nature transitive exige la présence d'un complément d'objet pour avoir sa signification complète

2-3-5- La conjonction de coordination *donc* :

Pour cette conjonction nous avons enregistré 2 occurrences.

1- " Les grands vacances sont proches, les vacances d'été donc je souhaite de les passer pleine de joie et de promenade", (8)

2- "Les vacances c'est la période où on ne travaille pas, c'est la fermeture des établissement scolaires, donc c'est le repot et la liberté", (32)

2-3-6- Les locutions conjonctives de coordination :

Dans les productions des 40 apprenants interrogés nous avons rencontré 5 emplois de locutions conjonctives, dont 3 sont construites avec "et" et 2 avec "ou"

1- et enfin, (35), et aussi, (11), et puis (écrit a puis), (17)

2- ou alors, (9), ou bien, (39).

Conclusion

Si l'on admet qu'il est possible de diviser la compétence des apprenants au niveau des conjonctions de coordination en trois étapes d'approfondissement : celle de la reconnaissance, celle de l'emploi contraignant et celle de l'emploi libre, en sachant que les trois niveaux peuvent être indépendants, en d'autres termes il est possible de rencontrer des apprenants capables d'utiliser correctement les conjonctions de coordination sans pouvoir les nommer (ce genre de compétences ne figure pas dans notre corpus) et des apprenants capables de nommer les conjonctions de coordination sans pouvoir les utiliser correctement ; nous dirons alors que dans le groupe que nous avons interrogé le premier niveau est le plus maîtrisé (la conjonction de coordination la plus reconnue (*et*) a été soulignée par 34 apprenants , la conjonction de coordination la moins reconnue (*ou*) a été signalée par 29 apprenants). Etant obligés d'utiliser les conjonctions de coordination pour compléter des phrases, ces mêmes apprenants présentent déjà plus de difficultés (28 bonnes réponses sur 40 dans le meilleur des cas pour *mais* et 23/40 pour *et*), le taux de bonnes réponses est en dessous de la moyenne pour les autres conjonctions prises en compte (11/40 pour *ou*, 13/40 pour *ni*, 15/40 pour *car*, 17/40 pour *donc*). Pour les deux conjonctions qui ont enregistré un taux de bonnes réponses supérieur à la moyenne il a suffi de changer le contexte d'apparition habituel pour voir chuter le nombre de bonnes réponses (14/40 pour *mais* et 12/40 pour *et*). Nous avons pu constater que dans la rédaction libre ces apprenants utilisent presque uniquement le coordonnant *et* dans des structures phrastiques et textuelles souvent maladroitement faute d'autres moyens de liaison.

Conclusion générale :

Le premier objectif de ce travail a été d'analyser, dans l'école fondamentale algérienne, l'enseignement des conjonctions de coordination, nous voulions interroger l'enseignement de cette notion sous un double angle; d'abord celui de la démarche suivie pour enseigner la grammaire, ensuite celui de la théorie métalinguistique adoptée et adaptée au public concerné. C'est pourquoi nous avons abordé dans notre premier chapitre la question des techniques développées le long de l'histoire didactique pour enseigner la grammaire de la langue cible. Nous avons alors jugé qu'il serait plus bénéfique pour l'enseignement des langues étrangères de prendre en considération les aptitudes et les attitudes des apprenants face à la grammaire de la langue cible. Voilà pourquoi il nous a semblé que l'adoption de la pédagogie de la découverte et des exercices de conceptualisation serait d'un grand intérêt didactique.

Après avoir présenté d'une façon succincte les principales descriptions des modèles métalinguistiques les plus connus nous avons jugé que la prise en considération, dans l'analyse des faits langagiers, des éléments linguistiques et extra-linguistiques qui entrent en jeu dans la réalisation de tout fait langagier est un critère décisif dans le choix d'une description linguistique. Voilà pourquoi nous avons opté pour la grammaire de Charaudeau, qui nous a paru très congruente à ce sujet car, à la différence de la plupart des descriptions de ce genre (souvent très ponctuelles) elle offre une analyse générale de la plupart des phénomènes langagiers. Cependant il est clair que les critères qui permettent d'identifier une bonne description ne sont pas ceux qui déterminent sa bonne transmission, il est vrai aussi qu'entre grammaire descriptive, et grammaire pédagogique une transposition

didactique s'impose pour adapter à des publics scolaires ce qui a été réalisé dans un objectif autre que l'enseignement/apprentissage, nous ne voulons pas entrer dans ce débat didactique encore plus houleux que celui pour lequel nous avons opté dans ce travail mais nous tenons simplement à rappeler qu'il n'est pas aussi facile de se prononcer de façon certaine et définitive sur cette question.

S'agissant de l'enseignement des conjonctions de coordination, nous avons mené une enquête dans l'objectif de savoir à quel stade de son enseignement-apprentissage un apprenant peut rencontrer cette notion et comment elle lui est présentée. Cette enquête a révélé qu'à côté de quelques exercices grammaticaux disparates, l'apprenant rencontre principalement cette notion deux fois :

- En 5^{ème}AF dans une leçon de grammaire consacrée aux conjonctions de coordination suivantes : *et, mais, car, donc*
- En 8^{ème}AF dans une leçon de grammaire qui traite de la coordination et de la juxtaposition.

La deuxième leçon va spécialement attirer notre attention car elle constitue la dernière occasion pour un apprenant de maîtriser explicitement la manipulation des conjonctions de coordination avant de passer à l'enseignement secondaire.

L'analyse du contenu de cette leçon a révélé qu'elle répond globalement aux critères traditionnels d'enseignement grammatical aussi bien dans la démarche didactique suivie pour transmettre les données théoriques (enseignement explicite traditionnel) que dans les descriptions fournies.

Après avoir examiné l'enseignement réservé aux conjonctions de coordination dans le système fondamental algérien, nous avons jugé

nécessaire d'évaluer les compétences des apprenants concernés au niveau de la notion en question. Pour ce faire nous avons passé à un groupe/classe de 40 apprenants un test construit en trois étapes d'approfondissement dont chacune devrait nous permettre de mesurer les compétences de nos apprenants à un niveau précis de la notion (reconnaissance, emploi contraignant et emploi spontané). L'analyse des réponses nous a permis de constater que les apprenants interrogés sont beaucoup plus à l'aise lorsqu'il s'agit de reconnaître les conjonctions de coordination ; en revanche plus de la moitié d'entre eux sont incapables d'utiliser ces mots pour compléter des phrases à trous. Lors de la production écrite la quasi-totalité de ce groupe n'a utilisé que le coordonnant *et* avec des occurrences souvent très élevées et dans des constructions syntaxiques maladroites qui témoignent d'une maîtrise linguistique très limitée à ce niveau.

Ainsi les résultats de cette analyse révèlent que la majorité des apprenants interrogés ont des compétences primaires au niveau du micro système des conjonctions de coordination, ce qui conduit naturellement à s'interroger sur la qualité de l'enseignement proposé et nous renforce sur notre position sceptique quant à l'enseignement analysé, pour cela nous pensons que les propositions faites ci dessus pourraient contribuer à apporter quelques solutions à ces problèmes, cependant il ne s'agit d'affirmer quoi que ce soit, car toute affirmation dans ce sens nécessiterait une démarche expérimentale qui ne peut être menée dans le cadre de ce travail.

Bibliographie

Ouvrages :

ADAM. J. M. Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes, Nathan, Paris, 1999.

ANTOINE. G, La coordination en français, ARTEY, Paris, 1959.

BERARD. E, L'approche communicative. Théories et pratiques, Clé internationale, paris, 1991.

BESSE. H et PORQUIER. R Grammaires et didactiques de langues, LAL, CREDIF, Hatier, Paris, 1984.

BESSE. H, Méthodes et pratiques des manuels de langue, CREDIF, Hatier, Paris, 1985.

BOYER. H, BUTZBACH. M. et PENDANX. M, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé Internationale, Paris, 1990.

CHARAUDEAU. P. Grammaire du sens et de l'expression, Hachette, 1992

CHAUDENSON. R. Vers un outil d'évaluation des compétences en français dans l'espace francophone, CIRELFA, Didier, Erudition, Paris,

CHEVREL. Histoire de la grammaire française...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, Payot, Paris, 1977.

CHOMSKY. N, Structures syntaxiques. Edition du Seuil, Paris, 1969.

CUQ. J. P, GRUCCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.

DUBOIS. J, LAGANE R, La nouvelle grammaire du français, Larousse, Paris, 1973.

FUCHS. C, LE GOFFIC. P, Les linguistiques contemporaines, repères théoriques, Hachette, Paris, 1998.

GALISSON. R et COSTE. D, Dictionnaire de didactique des langues, hachette, Paris, 1976.

- GAONAC'H. D, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier, paris, 1987.
- GIRARD. D, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1995.
- GREVISSE. M, Le bon usage, 26 ed, Hatier, Paris, 1969.
- GREVISSE. M, Précis de grammaire française, Duculot, Paris 1969.
- GROSS. M, Méthode en syntaxe, Hermann, Paris, 1975.
- GUILLAUME. G, Leçons de linguistique, les Presses de l'Université Laval, Québec, 1971.
- HAMON. A, Grammaire, guide pratique, Hachette, Paris : 1997.
- LE GAILLOT. J, Description générative et transformationnelle de la langue française, Nathan, Paris, 1980.
- MARTINET. A, Grammaire fonctionnelle du français, Didier, Paris, 1966.
- MARTINEZ. P, La didactique des langues étrangères, que sais-je ?, PUF, Paris, 1996.
- MAINGUENEAU, L'énonciation, Hatier, paris, 1991.
- MOIRAND. S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, paris, 1982.
- PUREN. C, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé Internationale, Paris, 1991.
- RIEGEL. M, PELLAT. J. C. RIOUL. R, Grammaire méthodique du français, PUF, Paris, 1997.
- SAUSSURE. F, de, Cours de linguistique générale, Larousse, Payot, Nouvelle édition, 1972.
- TAGLIANTE. C, La classe de langue, Clé Internationale, paris, 1997.
- TESNIERE. L. Eléments de linguistique structurale, 2ed, Klincksieck, Paris, 1969.

VOGEL. K, L'interlangue, la langue de l'apprenant, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995.

WEINRICH. H. Grammaire textuelle du français, Didier, Paris, 1989.

Revues :

GODART WENDLING. B, « Les grammaires catégorielles », Langages, n : 148, Larousse, 2002.

GUIDERE. M, « Les manuels scolaires », Les langues modernes, n : 78, Paris, 2002

MAILLARD. M, « Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie », LIDIL n : 8, Presse universitaire de Grenoble, 1993.

VERONIQUE. D, « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère » (Volume 1), Marges linguistiques, MLMS. Editeur, novembre 2002, <http://www.marges-linguistiques.com>.

VERONIQUE. D, « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère » (Volume 2), Marges linguistiques, MLMS. Editeur, mai 2003, <http://www.marges-linguistiques.com>.

Thèses :

CHERRAD-BENCHEFRA. Y, Thèse de doctorat d'état en linguistique, « Contact de langues et enseignement du français en Algérie » Université Mentouri, Constantine, 1990.

HANACHI. D, Mémoire de magister, « L'adverbe dans les manuels scolaires, analyse syntaxique et didactique », Université Mentouri, Constantine, 1993.

SITES INTERNET :

<http://www.parc.xerox.com/istl/groups/nltp/pargram/>

[http://www.marges-linguistiques.com.](http://www.marges-linguistiques.com)

<http://www.fse.ulaval.ca/fac/grammaire.bepp.htm>

<http://www.linguist.fr>

<http://www.cm.refer.org/rec/linguis/ongcv.htm>

<http://www.regis.uqam.ca/Cours/lin/lin8226.htm>

http://www.pole-tlse.fr/outi_reperes_fle_frame.htm

http://www.univ-lille3.fr/www/LETTRES/bib_3.htm

<http://www.emb-fr.int.ar/BCLE/FLE/frprinci.htm>

<http://www.ciep.fr/doc/biblodoc2.htm>

<http://www.dodge.grenet.fr:8001/loc/323.htm>

http://www.univ.ubs.fr/valoria/antoine/th_Berthelemy.html

<http://130.127.60.97/abord/welcome.html>

Corpus :

Conventions de transcription :

Pour établir nos conventions de transcription nous avons été inspiré du système de transcription élaboré par Claire Blanche BENVENISTE.

1- Les pauses :

./ : pause courte.

././ : pause moyenne

./ / : pause longue

2- Les interventions de l'enseignante et des apprenants :

Les interventions de l'enseignante sont désignées par : P, suivi du numéro de tour de parole.

Les interventions des apprenants sont signalées par A, suivi du classement par ordre d'intervention.

AP, indique l'intervention collective de plusieurs apprenants.

4- Les énoncés produits en même temps sont soulignés; exemple : coordination.

5- les marques d'intonation :

> : Intonation montante.

< : Intonation descendante.

6- les parties inaudibles sont représentées par la marque ; xxx.

7- Les ruptures des mots sont représentées par des tirets au moment de la coupure : conjonc-tion.

7- Nos remarques sont entre parenthèses : (l'enseignante écrit au tableau).

Corpus :

P1 : aujourd'hui on va voir une leçon de grammaire xxx aujourd'hui on va passer de la phrase simple à la phrase complexe. Donc on va parler des différentes propositions. Pour commencer, vous observez ces exemples au tableau, si je dis par exemple : le ciel est bleu (l'enseignante écrit au tableau en même temps) xxx, le ciel est bleu xxx, les oiseaux chantent xxx, c'est le printemps, xxx. Trois phrases simples ././ xxx, qui commencent par une majuscule et se terminent par >

A1 : un point

P2 : un point, très bien ././ . Donc ce sont des phrases simples ././ qu'on peut appeler aussi ././ propositions > ././ indépendantes ././ . Donc on a une proposition ././ indépendante une, proposition indépendante deux et proposition indépendante trois < ././ . Mais ces trois phrases on peut ././ on peut les attacher ././ ou bien les mettre les unes à côté de l'autre pour avoir une seule phrase ././ une seule phrase et on passe à ce moment à la phrase complexe < . On a trois ././ manières ou bien trois façons pour passer à la phrase complexe. Trois xxx ././ trois procédés ././ . Premier procédé c'est la juxta-position (elle écrit en même temps au tableau). La jux-ta-position. Cela veut dire qu'on va poser nos phrases > l'une ././ à côté de l'autre ././ Qui veut lire ././ lire ces phrases ././ qui veut ././ attacher ces phrases. Vous voulez les juxtaposer. Oui ././ allez y.

A1 : Madame ././

P3 : Oui Leila ././ vas y.

A1 : le ciel est bleu

P4 : oui, je mets une > ././ majuscule : le ciel est bleu (elle écrit en même temps au tableau)

AP/ m'dame, m'dame

P5 : qu'est ce que je mets >

A1 : virgule

P6 : virgule<

A1 : les oiseaux chantent

P7 : xxx une majuscule>

A1 : m'dame non.

P8 : non. Les oiseaux chantent (elle écrit en même temps au tableau), encore Leila>

A1 : xxx

P9 : xxx

A1 : non.

P10 : je sépare ça> ./

A1 : madame la conjonction de coordination.

P11 : non xxx juxtaposées xxx et enfin>

A1 : c'est le printemps

P12 : c'est le printemps< qu'est ce que je mets à la fin

A1 : un point

P13 un ./ point, très bien. Donc ./ maintenant j'ai une ./ seule phrase. Cette phrase je l'appellerai complexe puisqu'elle comprend> ./ plusieurs ./ verbes. Donc ça fera ./ un, deux, conjugués bien sûr xxx, et verbe trois. Trois verbes conjugués donc trois propositions, elles sont toujours indépendantes./ puisque je peux les reprendre les unes/ l'une après l'autre et elles auront toujours un sens> ./ complet, d'accord> propositions indépendantes xxx sens> complet. Pour le moment elle sont > ./ je dirai qu'elles sont juxtaposées< et on a une phrase complexe par> ./ juxtaposition ./

P14 : deuxième<./ on peut avoir une phrase complexe par coordination, LA coordination ./ et pour coordonner les phrases je dois employer des conjonctions que j'appellerai conjonctions de coordination , on va voir ces conjonctions ./ conjonctions de> ./ coordination< (elle écrit en même temps

au tableau). Les plus utilisées ./ on en a sept, *mais* ./ *ou* ./ *et* ./ *donc* ./ *or*, *ni et car*, vous avez vu ça déjà en xxx année, *or*, *ni et car* ./ voilà c'est un jeu de mots on apprend ces conjonctions par ce jeu de mots : *mais ou et donc*>./ *or ni car*. Très bien. Maintenant on va voir pour chaque conjonction/ qu'est ce que une conjonction de coordination> une conjonction de coordination est un ./ mot qui sert./ à attacher ./ à coordonner des mots de même> nature, de même nature cela veut dire> un nom ./ plus un nom ./ je donne un exemple, par exemple Amin et xxx ./ donc j'ai un nom et > un nom(l'enseignante écrit en même temps au tableau le principe et l'exemple) de même nature ./ Un adjectif plus un adjectif ./ par exemple sérieux ./ et appliqué./ un élève sérieux./ et appliqué./ . J'ai un adjectif plus un adjectif ./ Un pronom ./ pronom plus pronom./ Toi et moi par exemple./ Toi et moi, (l'enseignante écrit en même temps au tableau). Un adverbe. Un adverbe plus un adverbe, par exemple : lentement ./ mais sûrement ./ . Donc un nom plus un nom, adjectif plus adjectif, pronom plus pronom, adverbe plus adverbe et bien deux groupes de mots de même nature, c'est-à-dire deux phrases, deux propositions indépendantes comme on a vu tout à l'heure. Alors, par exemple, tu ne révises pas tes leçons ./ or les devoirs approchent./ Voilà j'ai une proposition indépendante(elle écrit au tableau) tu ne révises pas tes leçons./xxx

A2 : une question <

P15 : oui / non, si vous avez des questions vous les posez, c'est un cours comme tous les ./ cours xxx comme vous avez l'habitude de le faire, d'accord> Tout ce que je vous demande c'est de ne pas hum, ne pas faire de bruit pour ./ qu'elle puisse enregistrer, c'est tout. D'accord >xxx, posez vos questions et dites ce que vous avez envie de./ dire ./

P16 : xxx première proposition indépendante que j'ai coordonnée avec *or* ./ devient proposition indépendante. Donc des mots de même/ des groupes de mots de même> ./ nature/ de même nature voilà le rôle de la conjonction de

coordination. Maintenant, on va voir les valeurs de chaque conjonction de coordination. On commence par *mais* ././ alors ou(elle écrit au tableau)

A3 : et

P17 : *et, donc, or, ni et car* ././

P18 : alors on commence par *mais*, qui nous indique l'opposition, l'opposition. Alors *ou* c'est le choix ././ ou l'alternative comme vous voulez. Alors on va écrire alternative entre ././ parenthèses ././ on a xxx *et* qui indique l'addition././ ça veut dire plus ././ on a *donc* qui indique la conséquence le résultat ././ la conséquence. On a *or* qui indique la transition././ on a *ni* qui indique > alors la négation et aussi quelques fois l'addition ././ on verra ça dans les exemples plus ././ l'addition ././ (l'enseignante écrit au tableau d'où la redondance) Et on a *car*././ alors c'est la cause bien sûr. Je répète (elle se dirige au tableau et indique pour chaque conjonction de coordination la valeur qui lui convient) Mais , marque l'opposition je vous donne d'abord xxx. Je suis malade mais je suis ven_ue travailler. Donc, l'opposition . alors on a *ou* c'est le choix : vous prenez ce pantalon ou././ cette robe>. Vous avez le choix entre les deux. Alors on passe à *et*, l'addition : tu euh fais tes devoirs et tu ranges ta chambre ././ordre de ././ maman , d'accord>. *Donc*, alors on est à *donc*, la conséquence. J'ai bien travaillé donc j'ai eu mon examen. xxx. J'ai eu mon ././ examen . *Or* ././ la transition, on a déjà une phrase là bas, par exemple euh les compositions approchent ././euh or les élèves euh ne révisent pas leur leçons. Vous avez xxx>

AP : xxx

P19 : non > alors une autre phrase d'accord > une autre phrase, alors, euh././ c'est à vous de me la donner, hein. La négation ou bien aussi l'addition d'accord>. Je ne prends ni lait ni café. Je ne prends pas de lait et aussi le ././ café, d'accord>là c'est l'addition, je ne prends pas les deux ././ . Alors il n'est ni sérieux ni ././ appliqué ; aussi. Alors l'exemple././ alors *car*././ il n'est pas venu au travail car il est ././malade . Allez-y maintenant à vous de me donner

des phrases avec des conjon-ctions ././ Alors ././ il suffit de me donner des phrases avec des conjon-ctions././ Allez c'est pas difficile ././ Leila une phrase >././ Allez dépêche-toi././ vous choisissez la conjonction xxx. Vous allez me donnez des phrases >././ xxx des phrases des propositions avec une conjon-ction, vous avez le choix. Alors> des phrases> Sif >

A4 : Je bois de lait mais ././ sans sucre

P20 : Je bois DU lait mais sans sucre. D'accord> ; merci beaucoup xxx toi (elle écrit au tableau l'exemple donné par cet élève) je ././ bois././ du lait ././ mais sans sucre ././ .Encore une phrase ././ oui Amira

A5 : je dormais pas euh, euh car je suis malade.

P21 : Je ne dors pas car je suis malade.(elle écrit l'exemple au tableau) je ne dors pas car> c'est la cause, car je suis ././ malade ././ oui.

A6 : je vis à Annaba ou euh Tlemcen.

P22 : Très bien. Je vais à Annaba ou à Tlemcen, pour les vacances, d'accord < xxx Leila on n'a pas une phrase>

A1 : madame euh elle ne va pas sur l'île xxx elle n'a pas les moyens.

P23 : elle ne va pas sur l'île > oui > la conjonction >

A1 : car

P24 : car elle n'a pas les moyens. Toi>

A1 : rires

P25 : tu n'as pas intérêt.

A1 : m'dame non

P26 : xxx d'accord > pour te prouver le contraire, d'accord, elle ne va pas sur l'île car elle n'a pas les ././moyens. Une autre conjonction >une autre conjonction alors on a vu mais, car, allez les autres conjonctions

A7 : madame>

P27 : oui

A7 : il pleut euh donc euh

P28 : oui

A7 : je ne je ne sorte pas

P29 : je ne SORS pas (l'enseignante écrit l'exemple au tableau) il pleut ././ donc././ je n e sors ././ pas. Un autre phrase> une autre phrase/ Ahlem tu n'as pas de phrase> ././ oui> ././ Samir > ././xxx avec *et* ././ l'addition ././ une phrase>././ oui xxx

A8 : Je ne, je ne

P30 : élève la voix s'il te plait xxx

A8 : je ne, je ne

A31 : oui, avec xxx d'abord

A8 : je porte pas ././ ni de pantalon ni euh ni le pantalon ni la jupe.

P32 : je ne porte ni pantalon ni jupe. Tu portes quoi xxx>

Ap : rires

A8 : xxx ././

P33 : une robe, d'accord,(l'enseignante écrit l'exemple au tableau) je ne porte ni pantalon ni jupe././ euh remarquez que *ni*, *et*, *ou* par exemple / même *et*, on peut les reprendre dans la même phrase .

Ap : madame oui

P34 : d'accord> en parallèle, *ni*, *ni*, *et*, *et*, *ou*,*et* *ou*, vous pouvez me donnez des phrases> euh, comme celle de votre camarade, allez-y xxx les phrases ././ alors qu'est ce qui se passe aujourd'hui

A1 : madame

P35 : oui Leila, encore une phrase >

A1 : xxx

P36 : comment>

A1 : j'écris ou je lis.

P37 : j'écris ou ././ je lis xxx (elle écrit au tableau) j'écris ././ ou ././ je lis. Donc ././ avec la conjonction de coordination ././ avec la conjonction de coordination on peut passer à la phrase >././

Ap : complexe

P38 : proposition indépendante un et on coordonne, euh, on met une conjonction de coordination pour xxx proposition indépendante deux, coordonnée à la première. / xxx une troisième ./ elle sera coordonnée à la deuxième et ainsi de ./ suite. Ainsi à la fin on aura des phrases complexes. Et enfin on peut aussi avoir une phrase complexe par la subordination, et là on aura les propositions principales et subordonnées, on verra ça la prochaine> fois. Ce sera le thème de notre prochaine leçon, comment passer à la phrase complexe par subordination. Donc, on a vu aujourd'hui xxx d'accord> on va passer directement à l'exercice. Je vous donne des phrases xxx ./ Aujourd'hui>

Ap : xxx

P39 : bon on passe à l'exercice> on passe à l'exercice./ je vous donne deux phrases simples, deux phrases / deux propositions indépendants, que vous allez utiliser/ une>./

Ap : conjonction de xxx

P40 : conjonction de coordination pour avoir une phrase complexe, je commence

Ap : madame oui :

P41 : il faisait chaud./ les enfants jouaient dehors./ il faisait chaud, les enfants jouaient dehors, oui, Chawki>

A9 : il euh, il fe, euh

P41 : il faisait chaud/

A9 : il faisait chaud mais les enfants jouent dehors.

P42 : mais > ./ tu es sûr >

Ap : madame, madame

Xxx

P43 : oui

A10: donc

P44: tu le mets dans une phrase

A10 : il faisait chaud donc euh les enfants jouent dehors.

P45 : oui ././ donc c'est le résultat, c'est parce qu'il faisait chaud, les enfants jouaient dehors. Deuxième phrase : le chien avait peur ././ (l'enseignante écrit au tableau) le chien avait peur././ deuxième phrase ././ il voulait s'enfuir, il voulait././ s'en fuir ././

Ap : madame, madame

A11 : Le chien avait peur car il voulait s'enfuir

P46 : oui, aussi ././ xxx

Ap : madame

P47 : une phrase, une phrase xxx

A12 : le chien avait peur et il voulait s'enfuir.

P48 : et il voulait s'enfuir, très bien, encore ././ vous pouvez proposer une autre conjonction, oui, allez-y faite-moi la phrase > oui.

A13 : le chien avait peur donc il voulait s'enfuir

P49 : très bien. Troisième euh ././ phrase (elle écrit au tableau) il s'était tourné vers moi, il s'était tourné vers moi ././ il voulait me parler ././ vers moi ././

Ap : madame, madame

P50 : il voulait me parler, oui >

A14 il s'était euh, tourné vers moi car euh il voulait euh

P51 : me parler

A14 : me parler.

P52 : très bien. Maintenant, le soir tombe/ attention on a trois phrases maintenant././ le soir tombe ././ il fera bientôt nuit././ nous irons nous coucher

Ap : madame, madame

P53 : je répète la phrase Leila, le soir tombe, première phrase, il fera bientôt nuit, nous irons nous coucher, vas-y.

A1 : le, le soir tombe, il fera bien euh

P54 : et là, ././ alors deuxième phrase, une conjonction, le soir tombe, c'est la première phrase

A1 : madame oui

P55 : la deuxième, il fera bientôt nuit, nous irons nous coucher, donc vous allez xxx

A1 : donc il fera bientôt nuit

P56 : très bien

A1 : madame la dernière phrase>

P56 : nous irons nous coucher

Ap : *et et, et* nous irons xxx nous coucher

P57 : oui, vas-y, donc le soir tombe ././ donc il fera bientôt nuit et nous irons nous ././ coucher. Tu veux une phrase Ahlem> Jean cueille des fleurs, il les rassemble en bouquet././ il les offre à sa mère ././ gentil garçon././ hum >

A15 : madame Jean rassemble des fleurs

P 58: hum, hum

A15 : la deuxième phrase >

A59 : il les rassemble en bouquet././ il les offre à sa mère././

A15 : euh Jean rassemble des fleurs, euh et il les rassemble en bouquet

P59 : très bien, il les offre à sa mère

A15 : et il les offre à sa mère

P60 : deux et > tu veux pas changer > ././ Oui, pourquoi pas, et il les offre à sa mère. Une autre phrase : il regarde sa montre ././ il voit qu'il est en retard././ il se précipite(elle répète la phrase en même temps qu'elle l'écrit au tableau) troisième phrase,././ hum, hum ././ oui >

A16 : il regarde sa montre, il voit qu'il euh trop, trop tard

P61 : en retard

A16 : en retard donc il euh

A62 : se

A16 : se dépêche

P63 : il se précipite ou il se dépêche

A17 : madame

Xxx

P64 : alors ./ un autre exercice>

Ap : madame oui, madame oui ./

P65 : alors> ./ j'aime les pommes>./ je préfère les poires

Ap : madame, madame, madame, madame

P66 : xxx oui Samir

A18: j'aime les pommes mais je préfère euh

P67 : les poires

A18 : les poires

P68 : très bien. N'oubliez pas vos maillots

Ap : rires

P69 : nous allons à la plage, qu'est ce qui vous fait rire>

Ap : xxx

P70 : j'ai fini ma phrase ./ nous allons à la plage.

Ap : car, car, car, car

P71 : la phrase, la phrase, alors : n'oubliez pas vos maillots>

A13 : n'oubliez pas vos maillots car euh

P72 : nous allons à la plage, très bien. Pierre est gentil, Pierre est gentil ./ il parle trop

Ap : madame, madame, madame, madame

P73 : on change de prénoms : Jamel est gentil./ il parle trop

AP : madame, madame, madame, madame

A2 : Jamel est gentil mais il parle trop

P74 : alors y en a deux qui parlent trop xxx un peu trop/ allez, allez Jamel tu vas pas ./ on n'a pas parlé aujourd'hui , allez. Je resterai à la maison ./ je resterai à la ./ maison ./ il pleut.

AP : madame, madame

P75 : xxx, Ibtissem

A 19: je resterai à la maison car il pleut.

P76 : car ./ il pleut, et enfin nous irons courir,./ nous irons courir, nous mettons nos baskets, nous irons courir./ nous mettons nos./ baskets.

A8 : madame, nous irons courir donc nous ./ mettons nos baskets

P77 : très bien. A vous maintenant de me donner euh donner quelques phrases, allez ./ avec des conjonctions, vous pouvez utilisez de mots de même nature

Ap : madame, madame

P78 : d'accord> j'ai dit un nom plus un nom, un adjectif plus un adjectif/ vous pouvez/ ou bien une phrase, une proposition et une proposition. Réda

A20 : il a pas joué le match car il est blessé

P79 : très bien, allez encore ./ Leila >

A1 : je n'aime ni le thé ni le café.

A80 : d'accord et tu aimes quoi Leila, on peut savoir >

A1 : le lait

P81 : le > ./

A1 : lait

P82 : y en a pas sur une île déserte ./ tant pis pour toi ./ allez encore.

A17 : xxx

P83 : très bien ./ oui ./ encore ./ oui ./ allez une phrase> s'il vous plait ./ xxx une phrase ./ vous avez toutes les conjonctions au tableau ./ oui allez-y ./ Skandar tu as une phrase > xxx non >

A22 : non

P84 : allez c'est pas difficile ./ donnez-moi une phrase avec ces conjonctions xxx Ibtisem xxx

A12 : il n'est pas venu car il est malade.

P85 : il n'est pas venu car il est malade, oui.

A23 : madame, j'allais à la plage euh car euh il fait chaud

P86 : j'allais à la plage car il FAISAIT chaud xxx oui, encore ./ Réda

A20 : il n'a pas fait la prière car il était en voyage.

P87 : très bien, c'est une raison > ./ c'est une raison > ./ j'ai dit c'est une raison, oui ou non > d'accord, d'accord, elle est bonne ta phrase ./ hum ./ encore ./ ./ oui ./ changez de conjonctions > alors vous avez le *ni* le *ou* ./ *mais* ./ une phrase ./ oui

A24 : madame euh

P88 : oui

P24 : on va à l'école mais

P89 : mais>

A24 : il faisait chaud

P90 : mais

A13 : car, car

P91 : car il fait chaud vous allez à l'école> xxx quand il fait froid vous restez à la maison, non, allez mieux que ça xxx /. / mieux ./ qu'ça ./ oui ./ une phrase xxx ./ oui ./

A25 : j'i euh travaillé

A9 : bien

P92 : j'ai bien travaillé ./ hum, hum ./ vas-y ./ mais ./

A25 : mais, car, euh

P93 : non mais euh une seule conjonction ./ mais >./ je n'ai pas eu de bonnes notes > ./ c'est ce que tu voulais dire > ./ alors répète, j'ai bien travaillé mais je n'ai pas eu de bonnes notes

A25 : j'ai bien travaillé mais euh

P94 : non ./ j'ai bien travaillé

A25 : j'ai bien travaillé ./ mais je n'ai pas de euh ./

P95 : eu une bonne note

A25 : une bonne note

P96 une bonne note, très bien, oui> vas-y ./

A26 : j'aime le sport mais je préfère le football

P97 : très bien le football, oui aussi xxx oui Amira

A5 : euh il a une mauvaise note euh car il n'est/ il ne révise pas ses leçons

P98 : très bien, allez Samir tu as une phrase > ./

A18 : les oiseaux chantent donc le printemps

P99 : aussi, oui, c'est très bien ./ oui tu as une autre phrase > xxx

Ap : rires

P100 : xxx ça va > xxx donc aujourd'hui on a vu comment passer de la phrase simple à la phrase complexe ./ alors qui veut me répéter , on peut passer à la phrase complexe par jux> ./

Ap : juxtaposition

P101 : ou bien par >

Ap : coordination

P102 : coordination, d'accord> la prochaine fois on verra comment on passera à la phrase complexe par subordination, ce sera notre leçon euh de demain ou de cet après midi, d'accord>

Ap : d'accord, d'accord

P103 : voilà ./ allez on recopie la leçon ./ sur le cahier.

Résumé

Ce travail essaie de rejoindre une tradition de recherche didactique sur l'enseignement de la grammaire. Lequel enseignement soulève d'importantes questions ; il se cherche entre la pluralité des métalangages et des méthodes d'enseignement. Aussi se trouve-t-il hésitant devant la méconnaissance des mécanismes d'appropriation des langues en milieu naturel ou institutionnel.

Dans ce contexte, nous avons choisi l'étude de l'enseignement/apprentissage de la conjonction de coordination, phénomène syntaxique particulièrement fréquent et délicat, d'où la nécessité d'un enseignement qui devrait donner lieu à une maîtrise indispensable au processus d'acquisition apprentissage du FLE.

L'enquête que nous avons menée, a révélé que cette notion est enseignée deux fois le long du parcours fondamental, en 5^{ème} AF et en 8^{ème} AF, son enseignement répond globalement aux critères traditionnels, autant sur le plan métalinguistique que sur le plan didactique.

L'évaluation des compétences d'apprenants en 8^{ème} AF atteste d'une maîtrise qui se limite souvent au stade de la reconnaissance et d'un emploi maladroit de quelques coordonnants.

Summarized

This work tries to join a didactic research tradition on the teaching of the grammar. Which teaching raises important questions; he/it looks for itself between the plurality of the métalangages and the methods of teaching. Also he/it is hesitant before the ignorance of the mechanisms of appropriation of the languages in natural habitat or institutional.

In this context, we chose the survey of the enseignement/apprentissage of the coordination conjunction, particularly frequent and delicate syntactic phenomenon, from where the necessity of a teaching that should lead to an indispensable mastery to the process of acquirement training of the FLE.

The investigation that we led, revealed that this notion is taught two times along the fundamental course, in 5th AF and in 8th AF, his/her/its teaching answers globally to the traditional criterias, as much on the plane métalinguistique as on the didactic plan.

The assessment of the expertises of learners in 8th AF attests a mastery that often limits itself to the stage of the recognition and a clumsy use of some coordinating.

Summarized

This work tries to join a didactic research tradition on the teaching of the grammar. Which teaching raises important questions; it gropes between the plurality of the metalanguages and the methods of teaching. It is hesitant in front of the ignorance of the mechanisms of appropriation of the languages in natural environment or institutional.

In this context, we chose the analysis of the teaching/apprenticeship of the coordination conjunction, particularly frequent and delicate syntactic phenomenon, from where the necessity of a teaching that should lead to an indispensable mastery to the process of acquirement training of the FLE.

The investigation that we led, revealed that this notion is taught two times along the fundamental course, in 5th AF and in 8th AF, its teaching is globally traditional, as much on the plane métalinguistique as on the didactic plane.

The assessment of the learners competences in 8th AF demonstrate a mastery limited to the stage of the recognition and a clumsy use of some coordinatings.