

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Sujet :

***Activités de fonctionnement de la langue et la maîtrise de l'emploi de la phrase
complexe par les apprenants du collège***

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères.

Préparé par :

Melle MADENE keltoum et Melle MAAMERI khaira

Sous la direction de :

M. GUIDOUME Mohamed

Membres du jury

Président : M. BELARBI Belgacem MCA Université de Tiaret

Rapporteur : M. GUIDOUME Mohamed Professeur Université de Tiaret

Examineur : NOURREDINE Djameleldine MCB Université de Tiaret

Année universitaire 2019/2020

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directeur de recherche Monsieur GUI-DOUME Mohamed, pour ses précieux conseils et pour sa disponibilité.

Nos remerciements sont adressés aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer notre travail.

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail à nos parents et nos proches

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°01 : Les contenus du programme de la 4eme année moyenne

Tableau n°02 : Organisation des projets en séquence

Tableau n°03 : Répartition des types d'exercices

Tableau n° 04 : Répartition des exercices relatifs à la subordination

ABREVIATIONS

FLE : français langue étrangère

DDL : didactique des langues étrangères

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	6
CHAPITRE 1 : ELEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS	
I.1. Le système éducatif algérien.....	11
I.2. L'enseignement/ apprentissage de la langue française.....	13
I.3. Les méthodes d'enseignement /apprentissage de français.....	21
I. 4. La notion de grammaire	29
I.5. La phrase complexe.....	35
CHAPITRE II: MÉTHODES ET TECHNIQUES	
II.1. Matériel et méthode.....	38
II.2. Présentation des résultats.....	49
CHAPITRE III : DISCUSSION DES RESULTATS	
III.1 l'interprétation des principaux résultats.....	56
III.2. Utilité pour l'institution scolaire.....	57
III.3 Utilité pour la recherche.....	58
III.4 Recommandations et conseils.....	58
III.5 - Limites et -perspectives de la recherche.....	59
CONCLUSION GENERALE.....	61
Bibliographie.....	62
Annexes.....	65
Table des matières.....	70

INTRODUCTION GENERALE

Introduction :

La recherche en didactique des langues relève, le plus souvent, de la recherche appliquée puisqu'elle tente avant tout de répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées en classe par les apprenants.

La didactique est définie, d'une manière générale, comme la science qui s'intéresse aux méthodes et aux contenus des enseignements. Elle étudie comment les contenus d'une discipline sont transmis et comment les élèves se les approprient.

La didactique des langues a toujours occupé une place très importante dans la recherche; elle s'est orientée davantage vers les contenus et les différentes stratégies d'apprentissage en associant les éléments théoriques et l'efficacité pédagogique. Dès lors, la recherche s'est intéressée de plus en plus aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Beaucoup de travaux ont été faits concernant les élèves, leurs attitudes, leurs représentations.

Dans cette perspective, la didactique du français langue étrangère, qui est notre domaine de recherche, est une discipline relativement récente. Elle s'inspire d'autres disciplines plus anciennes. En effet, elle emprunte des concepts et s'inspire de la linguistique, mais aussi de la sociolinguistique, de la psychologie et des sciences de l'éducation. La didactique du français langue étrangère est apparue au début des années 70 comme champ d'étude qui s'intéresse essentiellement aux problèmes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française.

Il est communément connu que dans la recherche en didactique du français langue étrangère, l'analyse des savoirs, était le domaine le plus privilégié. En effet, de nombreux travaux ont été consacrés à l'observation de la manière dont les élèves construisent leur apprentissage sur des objets de savoirs.

Notre recherche s'inscrit, donc dans le champ de la didactique du FLE. Elle s'oriente vers la pratique de l'écrit, de façon générale qui représente un souci majeur pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cette pratique a été tout le temps mise en avant par la recherche en didactique ; en effet, J. Dolz, (2009) affirme que « l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues ».

Nous nous sommes intéressées à une question qui a un rapport avec le domaine de la grammaire. Notre interrogation émane d'une lecture pragmatique d'une situation pédago-

gique. Il s'agit de l'usage de la subordination par les apprenants du collège à travers les activités de fonctionnement et la maîtrise de l'emploi de la phrase complexe. Les apprenants ont tendance à utiliser des phrases simples ou des phrases multiples (juxtaposées ou coordonnées) et évitent l'emploi des phrases complexes (subordonnées).

Notre recherche a pour objectif de vérifier l'emploi de la phrase complexe à travers les activités de fonctionnement de la langue proposées par le manuel scolaires au collège, et les exercices qui visent l'acquisition des phrases complexes.

De plus, notre recherche vise à proposer une information linguistique qui se rapporte aux problèmes pédagogiques en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française, langue étrangère et ce pour permettre d'établir un programme de connaissances précises à faire acquérir à l'apprenant en un temps donné.

Notre sujet relève de l'interrogation à propos d'une lecture pragmatique d'une situation pédagogique: usage de la subordination dans le discours des apprenants qui ont tendance à utiliser des phrases simples ou des phrases multiples (juxtaposées ou coordonnées) et évitent l'emploi de phrases complexes (subordonnées). Nous avons remarqué, la récurrence, particulièrement importante, des fautes sur ce point de langue. Nous souhaitons contribuer à la réflexion sur les conceptions des pratiques de classe de langue du fait des évolutions récentes des programmes qui se résument essentiellement dans la transformation de la méthodologie au niveau des pratiques de la classe.

Notre recherche a pour objectifs d'exposer les raisons génératrices de contraintes d'acquisition et de maîtrise de la subordination à travers l'étude des activités langagières et les processus d'acquisition des apprenants et cela parce que nous jugeons que l'action pédagogique ne peut être efficace que si elle se fonde sur une bonne connaissance des profils psychologiques des apprenants auxquels elle est destinée. Ainsi, nous pourrions cibler une stratégie de remédiations à travers des activités d'entraînement et de consolidation des éléments déficients.

Au niveau théorique et épistémologique, puisque notre problématique est pluridimensionnelle, nous ne pouvons adopter un seul cadre théorique. Nous nous référons au cadre des approches curriculaires. Puisqu'on est en didactique, le cadre de la transposition didactique établi par Chevallard (1992) est évidemment incontournable. Nous nous sommes inspirés des travaux de nombreux théoriciens pour analyser les pratiques d'enseignement en particulier, la conception canadienne du curriculum adoptée par Yves Lenoir et Bouillier (2006).

Les travaux en psychologie cognitive les plus connus qui se sont intéressés à la pratique de l'écrit, sont ceux de C. Bereiter, M. Scarmadalia(1987) : Il s'agit de recherches établis à partir d'une analyse ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions d'élèves. L'accent est mis sur les aspects conceptuels en situation d'écriture, les connaissances du domaine et leur organisation.

Par ailleurs, pour les recherches psycholinguistiques, des travaux ont été entreprises par Michel Fayol (1986) ; son objectif est de faire connaître les résultats de ses recherches aux enseignants mais avec la prise en compte des contraintes propres aux langues.

De son côté Claudine Garcia-Debanc (1986), affirme, à propos de l'évaluation de l'écrit, qu'apprendre à écrire « c'est apprendre à réécrire, reprendre son texte, chercher à assurer le plus possible sa cohérence à travers les règles que l'on s'est données».

Au niveau théorique, Piaget et Vygotsky, ont apporté un éclairage décisif sur le développement cognitif à propos des problèmes de l'acquisition de l'apprenant et comment peut-il développer son propre processus de construction des contenus scolaires.

Selon le constructivisme, d'une manière générale, l'enfant est le premier responsable de ses apprentissages .Il reste l'acteur principal de l'entrée dans l'écrit et non pas l'adulte parce que l'écrit est conçu comme une construction dont l'enfant est l'acteur et non pas le récepteur. Les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement en se rattachant aux connaissances antérieures, déjà connues. En effet, pour Piaget (1966), l'aspect cognitif est une genèse des processus mentaux et des connaissances construites au cours de ces processus. L'adulte a pour rôle de proposer à l'élève un milieu riche et construire des situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs, qui sont le moteur de développement.

Pour le socio- constructivisme, Vygotsky affirme que « la cognition émerge dans et par l'interaction sociale et qu'il ne peut y avoir développement cognitif sans apprentissage. ». Pour lui le langage écrit est une fonction tout à fait particulière qui permet d'accéder à l'abstraction en réorganisant totalement les psychiques. Le rôle de l'adulte, c'est solliciter l'élève dans la zone proximale et lui permettre de réussir en collaboration, ce qu'il sera demain capable de réussir seul.

Notre sujet s'intitule : « Activités de fonctionnement de la langue et la maîtrise de l'emploi de la phrase complexe par les apprenants du collège ». Notre objet de recherche, au départ, consistait à analyser le discours-enseignant destiné à ses apprenants en classe, au niveau des interactions orales pour mesurer les influences sur l'appropriation de ces savoirs par les apprenants.

Nous avons supposé comme hypothèses que les méthodes d'enseignement et les activités pédagogiques sont censées être à l'origine de cette éventuelle déficience. Malheureusement, notre intention a été totalement faussée par les circonstances qui ont surgi au début du mois de Mars 2020 et qui ont fait qu'il était pour nous impossible d'entamer notre protocole de recherche puisque notre corpus d'analyse prévu serait constitué, essentiellement, par le relevé des données suite aux observations de la classe et selon la grille que nous avons établie avec notre encadreur. Nous rappelons que tous les établissements scolaires et universitaires ont été fermés à cause de la pandémie du COVID 19 et il était quasiment impossible, pour nous, de continuer la recherche expérimentale selon le plan que nous avons établi au début de notre travail.

Après consultation de notre directeur de recherche, nous avons décidé de réorienter notre analyse vers le manuel scolaire pour voir si ce support pédagogique consacre-t-il suffisamment d'activités de fonctionnement de la langue et des exercices sur l'emploi de phrase complexe destinés aux apprenants du collège.

Nous supposons comme hypothèses que le manuel scolaire ne proposerait pas suffisamment d'activités de fonctionnement de la langue et d'exercices qui visent l'emploi de la phrase complexe.

Notre analyse serait, donc, une analyse quantitative. Nous ferions un inventaire des exercices et activités qui se rapportent à notre sujet de recherche et voir si nos intuitions sont vérifiées statistiquement.

Au niveau du plan de notre travail, nous adopterons une structure classique. Le mémoire composé de trois chapitres, le premier est consacré aux aspects théoriques : nous présentons le cadre théorique et conceptuel. Dans le deuxième chapitre la méthodologie nous permettra d'identifier les modalités de collecte et d'analyse des données enfin, nous proposerons dans un troisième chapitre la discussion des résultats obtenus qu'une interprétation des données de notre recherche.

Une conclusion générale résumera l'ensemble de notre travail et exposera l'essentiel de nos résultats.

CHAPITRE I :

ELEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS

I.1 .Le système scolaire en Algérie.

Depuis l'indépendance, l'Algérie a placé l'éducation au centre de ses préoccupations et a consacré une part importante de ses moyens et de sa richesse nationale au développement du secteur de l'éducation nationale, considéré comme prioritaire. L'Algérie, comme la plupart des pays dans le monde, dans le domaine de l'éducation, a tout le temps entamé des réformes et structuré son système scolaire et ce pour, essentiellement, lutter contre l'échec scolaire et améliorer l'enseignement, par le développement et les méthodes d'apprentissages novatrices.

Toutefois, ces réformes et ces restructurations sont, généralement, induites par des considérations politiques et économiques. En effet, aujourd'hui, la mondialisation a imposé l'idéologie de la performance et de la productivité dont le principe fondamental est la concurrence. Or, notre pays, parce que, son idéologie devrait envisagée la perspective sociale, axée sur l'égalité et la démocratisation de l'école qui doit former des citoyens au service de la nation, beaucoup de contradictions pourraient surgir dans l'application ces dites réformes, a opté pour une école qui serait à la fois efficace et sociale.

I.1.1.Orientation politiques du système éducatif algérien.

Selon l'ordonnance d'avril 1976 ¹qui a vu son application à la rentrée scolaire 1980/1981, la décision la plus importante est la généralisation de l'arabisation dans toutes les disciplines d'enseignement. Avant 1976, l'enseignement était bilingue, la plupart des matières étaient dispensées en français, mais depuis 1980, la langue arabe, langue nationale selon la constitution, est devenue obligatoire dans l'enseignement de toutes les matières. Quant au français, il est devenu une langue étrangère comme toutes les langues (l'anglais, l'espagnol, l'Italie, l'allemand...), sauf que, avec les considérations politiques du contexte, la langue française a conservée son statut de langue privilégiée, étant donnée qu'elle avait une histoire ancrée dans notre société.

Dans cette ordonnance le deuxième principe est la gratuité de l'enseignement et le caractère obligatoire à l'apprentissage pour tous les enfants algériens âgés de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans, parce que, tout algérien a le droit de suivre ses études, depuis l'école primaire jusqu'à la quatrième année du collège. A partir du début de l'année 2004/2005, a commencé la suppression progressive de cette ordonnance et est remplacée par une réforme qui a restructuré le système scolaire algérien dans son programme et ses contenus.

¹-Ordonnance d'Avril 1976 (annexe n° 01)

I.1.2. Structuration du système scolaire algérien.

Pour définir la structuration du système scolaire algérien, nous avons consulté le site officiel du ministère de l'éducation et nous avons pu faire une synthèse sur les données statistiques. Comme presque tous les systèmes scolaires du monde, le nôtre est divisé en trois grands paliers placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois Ministères distincts.

Un enseignement fondamental obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16ans, cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum.

Il y a aussi un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés et dispensant des formations graduées et post-gradués. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Enfin, un enseignement qui concerne la formation professionnelle qui assure une formation dans plusieurs spécialités. Cette formation est gérée par le Ministère de la formation professionnelle.

Les écoles primaires visent à préparer les enfants à un enseignement obligatoire qui dure 5 ans. Mais avant l'école primaire, les jeunes enfants âgés de moins de 5 ans sont pris en charge par les préscolaire qui est non obligatoire et il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes.

Au primaire et au moyen l'enseignement est fondamental, il s'étale sur une période de neuf années : cinq années pour l'enseignement primaire et quatre années pour l'enseignement moyen. Pour l'enseignement secondaire, il dure trois années, il accueille tous les élèves ayant réussi leur BEM. Tous ceux qui ont eu la moyenne 10 sur 20.

Dans l'enseignement secondaire, il y a deux filières : filière scientifique et une autre littéraire.

Chacun des deux troncs communs, dès la deuxième année secondaire, les élèves sont orientés vers plusieurs filières (mathématiques, science expérimentale, technique maths, lettres et philosophie, gestion et économie, lettres et langues...) et ce pour la préparation d'un baccalauréat général qui une condition incontournable pour accéder aux études supérieurs à l'université.

Les enseignements fondamentaux et secondaires sont placés sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, au niveau nationale. Au niveau local, il y a des directions de

l'éducation qui sont chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires, de l'exécution et du suivi des programmes.

Tout cet ensemble est financé par l'état aussi bien pour les aspects fonctionnels que matériels. Ce sont les différents ministères qui déterminent les conditions de fonctionnement des différents établissements.

I.2. L'enseignement/ apprentissage de la langue française.

L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ces dernières années, une série de réformes a été introduite dans laquelle le français comme discipline scolaire a une place primordiale, alors que, la langue française est encore utilisée comme un véhicule pour la culture algérienne, pour preuve les œuvres littéraires produites par des écrivains d'origine algérienne d'expression française.

Le français est aussi à leurs yeux l'idiome de la science et de la technologie, et il est donc perçu comme l'idiome de l'ouverture de l'Algérie sur le monde moderne.

La didactique de FLE s'efforce de préparer l'apprenant à de interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, et d'autres cultures.

I.2.1. Statut et finalité de l'enseignement du français au collège.

C'est le pouvoir politique du pays qui statue sur orientations du système éducatif qui à son tour les traduit en finalités pour l'enseignement, en général, et celles des langues étrangères dont le français fait partie intégrante, en particulier.

Le développement social et culturel entraîné par l'avènement des technologies de l'information et de communication (TIC) est le facteur principal qui a fait qu'à chaque fois, par l'intermédiaire de réformes et de refonte des programmes au niveau de l'enseignement des différentes disciplines et, en particulier, des langues.

D'une façon générale, en Algérie, dans le domaine de l'éducation, l'objectif fondamental est de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives, tel que l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler sa curiosité. Cette finalité vise à responsabiliser les enfants et de le rendre autonome.

Selon les orientations du système scolaire algérien², les finalités de l'éducation sont définies dans les termes suivants : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen*

²-(Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du Janvier 2008).

doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. »

Selon les orientations du nouveau programme, le français est considéré « *comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »*

L'enseignement du français contribuera, donc, à la formation intellectuelle des apprenants en les dotant d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique pour leur permettre de devenir des citoyens responsables ainsi leur insertion dans la vie sociale et professionnelle sera facilitée.

Par ailleurs, l'enseignement du français a pour objectif de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication mais surtout les doter d'un moyen qui leur permettra le contact et la connaissance de l'autre.

A la fin du cycle moyen, l'apprenant doit maîtriser la langue d'une manière suffisante pour accéder à une documentation variée en français, d'une part, et utiliser la langue dans des situations d'enseignement, d'autre part. En d'autres termes, l'acquisition de langue devra permettre aux apprenants de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, d'appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique et d'adopter une attitude critique face aux différents discours.

La maîtrise de la langue permettra aux apprenants d'exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous formes de plans, de résumés, de synthèses de documents, de compte rendu et produire des discours écrits et oraux qui servent à raconter, à décrire, à exposer, ou à argumenter.

Bref, l'apprenant devra être un utilisateur autonome de la langue française comme une langue étrangère, à la fin de cycle moyen, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par le cycle secondaire.

I.2.2. Le programme de français en 4ème année moyenne.

Selon les contenus du programme, « Raconter » est l'objectif de la 1ère année moyenne, « décrire » est celui de 2ème AM, « expliquer » celui de 3ème AM, et enfin, « argumenter » de la 4ème AM. Ce qui nous intéresse, c'est le programme de la 4ème année, dont l'objectif vise installer des compétences qui permettent aux apprenants de communiquer par l'écrit et oralement.

Au niveau de l'écrit, l'apprenant doit maîtriser les règles de la cohérence textuelle qui conditionnent la dimension syntaxique, sémantique et pragmatique de texte.

Au niveau de l'oral, l'objectif du programme est le développement des compétences de compréhension et de l'expression orale chez les apprenants. Et cela grâce à des activités relevant de situations authentiques qui favorisent l'interaction verbale.

Le programme de français en 4ème année moyenne propose des techniques d'expression telles que le résumé, la prise de note, l'exposé oral et ce, afin de construire la compétence de la communication chez les apprenants du cycle moyen.

Les compétences de l'enseignement/apprentissage de français se divisent en :

- A- La compétence de lecture : comprendre et interpréter des textes écrits ou oraux pour les restituer sous formes de résumés ou pour exprimer une réaction face à ces discours.
- B- Compétence de production à l'écrit : c'est à l'apprenant de produire des textes en relation avec les objets d'étude, en tenant compte à des contraintes liées à la situation de la communication et de but visé. L'apprenant doit utiliser la langue d'une façon appropriée en produisant des phrases correctes syntaxiquement et un lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- C- Compétence de production à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou raconter un évènement.

Alors que, à la fin de cycle moyen (4ème année) l'apprenant sera capable de comprendre produire, oralement ou par l'écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs. Alors que les tableaux suivants représentent les contenus du programme de 4ème année moyenne :

Tableaux n°1 :

1-A l'oral

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Ecouter pour réagir dans une situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication • Ecouter en fonction d'une consigne donnée • Réagir à une sollicitation • Repérer les éléments prosodiques et paraverbeaux pertinents.
Construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'énonciateur • Identifier l'opinion défendre • Identifier les arguments • Distinguer les exemples des arguments • Interpréter le point de vue de l'énonciateur.
Prendre sa place dans un échange (à deux ou plusieurs interlocuteurs).	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler le point de vue d'un locuteur pour assurer la compréhension de sa thèse • Soutenir le point de vue d'un locuteur en présentant d'autres arguments • Prendre position en s'appuyant sur des arguments et/ou sur des exemples • Développer des arguments pour défendre son propre point de vue
Résumé un énoncé argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le système d'énonciation • Dégager l'idée principale • Respecter l'ordre des idées • Reformuler le point de vue de l'auteur • Reformulés les arguments présentés.
Produire un énoncé cohérent pour argumenter	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler l'opinion de l'énonciateur à partir d'une prise de notes • Présenter une opinion à défendre • Etayer cette opinion par des arguments et illustrer cette opinion par des exemples • Traduire en phrases une image.

2-A l'écrit :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Construire un sens à partir d'un texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none">• Lire en fonction d'une consigne• Repérer les passages argumentatifs dans des textes argumentatifs qui racontent, décrit ou expliquent• Dégager le point de vue de l'auteur• Repérer les arguments• Dégager la visée argumentative.
Résumé un texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none">• Dégager le point de vue de l'auteur• Réduire le texte en respectant l'ordre des idées• Reformulation des arguments.
Elaborer un texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none">• Organiser une argumentation selon un plan• Présenter une opinion et l'étayer par des arguments, des exemples, des explications.
Maitriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit	<ul style="list-style-type: none">• Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de Co-évaluation• Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant• Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

I .2.3. Orientations méthodologiques.

Les pratiques pédagogiques développées dans le cadre du nouveau dispositif doit permettre aux apprenants d'être acteurs de leurs apprentissage. Les enseignants devront leur faire apprendre des compétences qui les motivent à rechercher l'information et à s'auto-former.

Le rôle de l'enseignant ne consistera plus à transmettre des connaissances seulement mais à aider et guider les apprenants pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs études en les conseillant dans leurs démarches.

L'enseignant doit s'appuyer sur les acquis antérieurs des apprenants pour adapter son enseignement selon le niveau des apprenants et leur rythme d'apprentissage. C'est donc à partir des compétences de chaque année du cycle que se construit normalement le programme

d'étude de l'année qui suit. C'est l'enseignant qui doit s'adapter aux stratégies d'apprentissage de ses apprenants et non l'inverse. L'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans la même classe doit d'être prise en charge grâce à l'application des principes de la pédagogie différenciée, au niveau des contenus, des méthodes et des rythmes d'apprentissage des apprenants.

Les compétences finales sont traduites en un ensemble d'activités organisées sous forme de projets didactiques. Le profil de sortie de l'apprenant au terme de chaque période d'apprentissage.

I.2.3.1. Notion de projet.

La notion de « projet » est apparue à l'école suite au courant de l'éducation nouvelle. Le projet pédagogique vise le développement des capacités de réflexion et de création chez les apprenants. Il s'agit d'une démarche qui s'appuie sur une dynamique d'interactions, d'intentions et d'autonomie de la part de tous les acteurs.

Le but de la pédagogie de projet est de chercher à intégrer l'école à la vie courante pour donner plus de sens aux activités scolaires, c'est-à-dire, en contextualisant les apprentissages, on motive les apprenants davantage et l'efficacité du travail scolaire permettra la mobilisation des apprenants par rapport à leurs apprentissages.

Dans le système éducatif, il y a plusieurs types de projets, il y a le projet d'établissement, le projet pédagogique et enfin le projet de l'apprenant. Sur le plan pédagogique, il y a plusieurs projets préconisés par l'institution et répartis au cours de l'année scolaire.

Au niveau personnel, chaque apprenant a son propre projet qui est inclus à un projet collectif réalisé par tous les apprenants de la même classe.

Selon les directives pédagogiques, « *La pédagogie du projet³ ou encore les apprentissages fonctionnels est une pratique qui consiste à lier les apprentissages scolaires à des situations ou des contextes issue de la vie quotidienne des apprenants* »

La pédagogie du projet propose une entrée des apprentissages par l'action, l'apprenant est l'auteur de son projet, il permet à l'apprenant de construire sa personnalité, d'ailleurs, la gestion du temps d'un projet est une forme d'apprentissage de l'organisation pour les apprenants. Par exemple, le fait de discuter, de négocier un projet aux apprenants une certaine socia-

³ - La pédagogie du projet est issue des théories socioconstructiviste de l'apprentissage qui ont fait la distinction entre enseignement et apprentissage. Par conséquent, ils ont modifiés les rôles de chaque acteur (professeur, apprenant) au sein de triangle didactique.

lisation en leur inculquant le sens du respect d'autrui, l'esprit de solidarité, et même développa en eux le sens de responsabilité et de l'indépendance de jugement.

Pour J. Tarif (1999 :15), « *Les compétences acquises en classe, doivent permettre de savoir à la réflexion et à l'action par rapport à la réalité quotidienne de la vie* ». *C'est lui-même qui souligne que, « Les institutions scolaires doivent faire en sorte que les connaissances construites et les compétences développés par les apprenants soient caractérisés par le plus haut degré de transférabilité possible. Cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages scolaires ».*

Pour conclure, la pédagogie est une démarche qui permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage qui ne sont pas exclusivement disciplinaires mais, surtout transversaux puisqu'il ne s'agira pas de développer seulement des savoirs mais aussi, des savoir-faire, des savoir-être, et des savoir-agir.

I.2.3.2. Notions d'activité, de séquence.

Dans le domaine scolaire, la notion « d'activité » a été introduite suite aux recherches en sciences de l'éducation qui se basent sur la psychologie cognitive et la psychologie sociale.

Selon Piaget⁴ « C'est par l'activité que l'individu développe des compétences, c'est en agissant sur ce qu'il ne connaît pas qu'il pourra le transformer ».

Pour Vygotski⁵, « Le Rôle des interactions sociales et le langage est essentiel pour la constitution des connaissances de l'individu ».

La nouvelle approche est basée sur les théories cognitivisme et socioconstructivisme qui mettent en avant la question de la situation et de l'action dans le processus de développement de l'individu. Les activités proposées sont des conditions essentielles à l'implication de l'apprenant, elles devraient stimuler les structures cognitives de l'apprenant pour lui permettre de s'investir totalement et mettre en œuvres toutes ses capacités intellectuelles au service de l'acquisition.

Pour conclure, les orientations pédagogiques préconisent un enseignement/apprentissage de la langue qui s'organisera en activités dont chacune est organisée autour d'un savoir faire

⁴- J. Piaget (1896-1980), psychologue, biologiste et épistémologue suisse connu par ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie avec qu'il a appelé, l'épistémologie génétique (sources : J. Piaget : wikipédia, l'encyclopédie libre)

⁵- L. S Vygotski (1896-1934), psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Il a introduit la notion de développement intellectuel de l'enfant comme fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel (Sources : wikipédia : présentation de Lucien Sève en introduction de pensée et langage).

à maîtriser et fait partie d'un ensemble d'activités que constitue la séquence. Celle-ci peut s'étendre sur une dizaine d'heure.

Dans le cadre de projet, la séquence débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétences et est constituée de plusieurs activités permettant d'atteindre à chaque fois un objectif complexe. Ces séquences doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code de la langue. L'exercice est alors axé sur une difficulté particulière (ex : lexique, syntaxe, ponctuation...) mettant en œuvre une attitude spécifique.

I.3. Les méthodes d'enseignement /apprentissage de français.

I.3 1. Définitions des notions de méthode et méthodologie.

Dans cette partie, nous présenterons les différentes méthodologies préconisées par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en nous inspirant des travaux de Puren .C. (2003)

Nous allons commencer par déterminer la définition des notions des méthodes et méthodologies. Nous avons constaté qu'il existe plusieurs définitions de ces deux termes, et il est impossible pour nous d'exposer toutes les définitions, nous nous sommes limités à quelques définitions :

Une méthode peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis dans l'enseignement d'une langue étrangère, elle doit aider l'enseignant à fixer la marche avec ses apprenants.

J P Cuq (2003) considère que le terme méthode est utilisé dans deux acceptions différentes mais essentielles pour désigner :

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (le manuel scolaire)
- Soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

Christian. Puren (2003, 253) définit la notion de « méthode » comme « un ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminée, de sorte que l'on peut toujours la paraphraser par la formule. « tout ce que peut faire un enseignant pour... »

La méthodologie : est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode.

Selon J. P Cuq la notion « méthodologie » est un terme qui renvoie généralement à :

- Soit l'étude des méthodes et leurs applications.

-Soit un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthode, le tout articulé d'option ou de discours théorisant d'origine diverse qui le sous-tendent.

Cette explication de ces deux termes, nous montre la complexité de leur emploi dans les discours des acteurs du didactique et les confusions qu'ils sont capables d'entraîner dans la compréhension des textes pour leurs pratiques de classe.

I.3.2. Les différentes méthodologies.

Selon les travaux de J.P Cuq (2003), nous présentons les différentes méthodologies d'enseignement pratiques dans différents systèmes scolaires dans le monde.

I.3.2.1. La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle recouvre toute les méthodologies qui se sont constituées sur un claque fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, elles sont basées sur les méthodes « grammaire traduction » ou « lecture traduction ». Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, et qui plaçait l'oral au second plan elle stalle sur plus de trois siècles, et prend des formes variées au cours de son évolution, donc il n'est pas facile de dresser un bilan de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes. La langue étrangère était présente comme un ensemble de règles grammaticales qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes. Cette méthodologie montrait une préférence pour la langue soutenue. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées, dans les pays qui ont parlé la langue étrangère.

Au 18ème siècle, elle utilisait le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrase comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était déductive, par la présentation de la règle.

Au 19ème siècle, on a pu constater une évolution par l'introduction de la grammaire dont les pratiques qui a découpé en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot, cette traduction et le point de départ d'une étude théorique de la grammaire.

La langue utilisée en classe, était la langue maternelle et l'interaction se fait en sens unique du professeur vers ses apprenants. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mot présenter hors contexte. La méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19ème siècle avec une nouvelle méthodologie qui est la méthodologie directe.

I.3.2.2. La méthodologie directe.

La méthodologie directe a été imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, donc, elle ouvre le 20ème siècle, elle évoluera vers une méthodologie mixte « mi-directe ; mi- traditionnelle » et se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale.

Selon J P. Cuq (2003, 256) , « La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout les recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non verbale de la communication comme les mimiques et les gestes et d'autres part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend aussi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il veut faire et au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation et de l'acquisition de la langue maternelle.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers ou du vocabulaire sans passer par l'intermédiaire en langue maternelle.
- L'utilisation de la langue orale sans l'écrit, accorde une importance à la prononciation et considère la langue écrite comme une langue orale « scriptuée »
- L'enseignement de la grammaire d'une manière inductive c'est-à-dire d'une manière implicite.

La méthodologie directe basée sur plusieurs méthodes : méthodes directes, actives, orales. Mais comme les autres méthodologies, ce sont ses insuffisances et la rigidité de ces principes qui vont provoquer sa disparition au profit d'un nouveau dispositif.

I.3.2.3 La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio- orale est développée avec l'entrée en guerre des Etats-Unis au cours de la guerre mondiale (1940- 1970), elle a créé le besoin de former militaires aux langues vivantes étrangères, cette méthode provoque un grand bouleversement dans le milieu scolaire.

Pour Puren, (1988) la MAO américaine comme la méthodologie directe française un demi-siècle plutôt, à été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

Elle représente une importance dans l'évolution de l'enseignement du FLE, elle s'appuie sur la théorie de la linguistique appliquée et aussi sur la psychologie behavioriste de l'apprentissage.

Dans le plan linguistique : la MAO s'appuyait sur les travaux d'analyse distributionnelle qui considérait la langue en deux axes (paradigmatiques, et syntaxique). Selon JP. Cuq (2003) « les structures véhiculées par les dialogues sont renforcés au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler exerçant des substitutions et des transformations guidées : ce sont les exercices structuraux (Patten darills) destinés, par des répartitions intensives, à automatiser les structuraux de base acquises lors des dialogues. Ces exercices mettent en relation avec les éléments de la phrase et permettant de pratiquer trois types d'opération :

- Des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple la pronomination)
- Des additions sur l'axe syntagmatique (par l'exemple, la nominalisation, le passif) ou des intégrations (venir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions.

Le but de la méthodologie audio-orale à pour communiquer en langue étrangère et pour viser les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Les différents principes de la méthodologie audio-orale.

- L'apprentissage passe par plusieurs étapes, les élèves travaillaient sur la compréhension et l'audition puis sur l'expression orale, la lecture et la rédaction.
- Il ne faut pas travailler sur l'écrit à la première étape.
- L'enseignement de la prononciation exige une exposition intense.
- Les phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée
- Pratiquement ces phrases deviennent des habitudes, quasi réflexes
- Enfin, il faut éviter la traduction.

La méthodologie audio-orale, à été très vite dans des fondements théoriques par la grammaire génératives-transformationnelle dans le plan linguistique et dans le plan psychologique par les violentes critiques de Chomsky, pour l'acquisition d'une langue qui est innée.

I.3.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle.

Cette méthodologie est développée en France dès la fin des années 50 à l'intégration de l'image et du son dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, elle s'impose à cause d'un contexte politique à l'Europe après la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient

la langue des communications internationale, le gouvernement française va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage, va favoriser les recherches en didactique et des nouveaux matériels d'enseignement par la création du centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (crédif), et la création du bureaux d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) en 1959.

Le terme « structuro » considéré la langue comme structure sur le plan grammatical, et le concept « globale » désigne la globalité de la perception de la communication sur le plan de la description de la langue, alors les termes « audio » et « visuel » supposent que la cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son pour apprendre des cours, le support visuel par des vues fixes. La méthode audiovisuelle avait la séquence d'image qui pouvant être de deux types :

- Soit des images axés sur le contenu sémantique des messages
- Soit des images situationnelles d'une énonciation ou composantes non verbales.

La méthodologie du SGAV considère l'enseignement de la langue en tant que moyen d'expression et de communication. Cette méthodologie est importée le sens qui est l'utilisation de la parole dans une situation « authentique » qui favorise l'accès au sens et se termine avant la forme linguistique.

Selon J P Cuq (2003, p 261), ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théorie de référence à la méthodologie SGAV.

Sur le plan d'apprentissage, Puren (1996) précise que les leçons sont organisées selon les différentes phases.

- Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné à des images contenues dans le film fixé.
- Une phase d'explication qui consiste à apprendre le dialogue enregistré séquence par séquence
- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue.
- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes avec plus de spontanéités.

Ces différentes phases ont le même ordre, et leur réussite dépend de leurs caractères systématiques que leur méthode audio-visuelle qui présente une garantie de succès pour l'acquisition d'une langue étrangère.

La méthodologie du SGAV a des avantages et des désavantages différents :

Avantage :

- Elle met l'accent sur la prononciation correcte
- Elle présente graduellement les structures grammaticales et du vocabulaire.
- Elle commence par la langue parlée et après par l'écrit.

Désavantage :

- Excessive d'automatisation des structures, l'apprenant ne peut pas apprendre aucune règle de grammaire et de l'emploi de la langue.
- Cette méthode permet beaucoup moins aux apprenants de comprendre aisément les natifs quand ils parlent entre eux
- Elle touche la langue elle-même.

La méthodologie du SGAV introduit le matériel audio-visuel dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères pour la première fois, ce matériel constituerait les supports multimédias de nos jours, ce qui a conduit à l'émergence de l'enseignement du français langue étrangère, avec l'émergence d'une nouvelle conception linguistique et méthodologique et l'apparition d'un nouveau public, (Cuq et Gurca, 2003), la didactique des langues étrangères va s'orienter vers une nouvelle approche ou option méthodologique, l'approche communicative qui est basé sur des nouvelles théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme)

I.3.2.5.. L'approche communicative.

Comme la précédente méthodologie, l'approche communicative est né à partir des années 1970 d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence, elle est contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle et ce suite à une demande sociale et politique, l'approche communicative à pour objectif essentiel d'apprendre aux individus à communiquer en langue étrangère, bien qu'elle recouvre des pratiques quelque fois fort différentes ou diversifier à l'extrême comme le suggère l'enseignement et la circulation des personnes de la communauté européenne ont utilisée un modèle rapide dans l'enseignement en Europe pour reprendre a des besoins communicatif, l'approche communicative à été élaboré pour cette urgence

Les didacticiens du conseil d'Europe ont élaboré leurs (chercheurs) recherches sur la conception d'un seuil minimum pour maîtriser une langue étrangère et permettre aux gens de nationalités différentes de communiquer et se faire comprendre, d'après leurs travaux ils ont

abouti aux approches notionnelle, fonctionnelle et communicatives, les deux approches sont confondues en didactique des langues.

Dans les années 70, une émergence d'un niveau seuil est apparue pour les langues, pour JP Cuq (2003, p265), « Une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dans les différents paramètres conditionnant la réalisation de tout message.

La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de public 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.

Les principes de l'approche communicative sont :

- La centration sur l'apprenant
- l'interaction
- Le document authentique

La compétence de communication est considérée comme le concept fondamental de cette approche. Selon J P. Cuq (2003, p265 ,266), « Les compétences de la communication peuvent-êtr e abordées par quatre composantes.

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire..., cette composante est constituée une condition nécessaire, mais non pas suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- Une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser des formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.
- Une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.
- Une composante stratégique : constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour composer les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

I.3.2.6.L'approche actionnelle.

L'approche actionnelle est l'un des méthodes qui à planifier les activités pédagogiques d'une manière rationnelle en construisant une progression qui met les besoins et les capacités de l'apprenant, cette approche est apparait au début de 20eme siècle, le père fondateur de cette approche est Christian Puren, elle considéré avant tout l'usager et l'apprentissage d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des taches langagières et non langagières.

L'approche actionnelle est l'ensemble de capacités possédées mettant en œuvre l'acteur social et prenant en compte des ressources cognitives, effectives et volitives, l'idée principale de la perspective actionnelle est faire des taches en classe pour réaliser des actions dans la vie sociale veut-dire que la perspective actionnelle basée beaucoup plus sur les taches et les actions, il ya trois conditions pour impliquer cette approche en mettant les documents, les compétences d'apprentissage et la communication au service de l'action et non l'inverse.

La perspective actionnelle est un prolongement de l'idéologie de l'approche communicative (la centration sur l'apprenant, l'interaction, le document authentique, la compétence communicative), son objectif est préparé un future citoyen et faire des connaissances.

I.3.2.7. L'approche par compétence.

L'approche par compétence provient de l'industrie et du taylorisme, de l'organisation du travail, elle s'est imposée dans le système scolaire américain dès la fin de 1960, elle définit les métiers comme capacités observables et elle est fondée sur la caractérisation des connaissances et des savoir-faire, l'approche par compétence s'est imposée dans l'éducation Anglo-Saxon, les décideurs se démarquent d'une conception fondée sur les objectifs. Les compétences sont des séries d'habilités ou objectifs acquises en situation d'apprentissage qui remplissent des rôles et des taches.

Les compétences sont différentes :

-Dans le domaine personnel : la compétence résulte de la mobilisation de ressources, et l'utilisation des ressources internes et externes.

-Dans le domaine de l'enseignement : la compétence désigne la mobilisation des ressources pour résoudre une situation-problème, selon Perrenoud « une compétence c'est une capacité d'action à maitriser des connaissances pour résoudre les problèmes, ces réflexions nous font réfléchir d'une pédagogie importante centrée sur les connaissances et les compétences pour éviter de former des gens instruit et malheureux ».

L'approche par compétence développe l'idée que l'élève apprend dans l'action, c'est-à-dire :

- Quand il est en situation de production effective.
- Quand il est impliqué dans des tâches intégratrices des acquis qui donnent des capacités à mobiliser.
- Quand la situation d'apprentissage est significative.
- Quand les erreurs sont identifiées et exploitées par l'enseignement.
- Quand l'élève établit des contacts pour construire des connaissances et son savoir. Apprenant- apprenant, enseignant- apprenant, groupe- apprenant.

L'approche par compétence est une manière de concevoir, de penser et mettre en œuvre l'enseignement/apprentissage qui comble les insuffisances d'une approche par objectifs, centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire apprendre quoi ?comment faire pour apprendre.

L'approche par compétence fait participer l'élève à sa formation par l'action dans les deux façons de penser, alors on observe deux situations d'apprentissage qui ont une même approche disciplinaire.

I.4. La notion de grammaire.

I.4.1. Définitions et types de grammaires.

En français le mot grammaire est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes, des autres, ou bien il confond des mêmes acceptions, comme si elle renvoyait à une seule réalité.

Pour la plupart des patriciens, le mot « grammaire » renvoie à une seule réalité qui est l'étude des règles ou les normes de la langue. Mais pour des personnes plus initiés, le concept évoque une école de pensée, une théorie (grammaire traditionnelle, grammaire générative, grammaire textuelle...).

Selon S.P Corder (1980), il s'agit, « d'une connaissance implicite du système de la langue acquise par un processus inconscient de traitement de données, de fonction, et vérification d'hypothèses ».

D'un point de vue social et psychologique, les linguistes voient que la grammaire comme un phénomène humain qui dépend d'un environnement social et un état psychologique qui permet la faculté du langage.

Selon Besse et Porquier(1993), « la grammaire est un para-synonyme de la langue, entendu le plus souvent comme « langue maternelle », il désigne une entité à la fois psychogénétique et psychosocial dont ou postule l'existence au cœur des pratiques langagières propres à une communauté donnée ». Selon les mêmes auteurs (1991), « la grammaire est un phénomène proprement humain(...) ».

Dans la grammaire française il ya plusieurs types de grammaire, nous citons comme un premier type la grammaire morphosyntaxique⁶, est c'est la grammaire « classique » ou « traditionnelle », elle repose sur un classement des mots par « nature grammaticales ». (Articles, prépositions, conjonctions, ...), il y a un second classement c'est par « notions »(les articles définis, indéfinis ou « partitifs » en français, adverbes de temps, prépositions de lieu...)
Elle repose aussi sur l'étude des formes différentes des mots morphologiquement et syntaxiquement.

Pour un deuxième type de grammaire il ya la grammaire textuelle, elle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites, des phrases cohérents et en rapport avec la réalité extralinguistique. Cette grammaire est travaillée au moyen des « types de textes », en particulier, (informatif, descriptif, narratif, injonctif et explicatif).

Il ya aussi la grammaire de l'énonciation, puisque les deux grammaires précédentes s'intéresse à la subjectivité de ces interlocuteurs, elle s'intéresse tout particulièrement aux phénomènes de modélisation (verbales, lexicales, adverbiales, ...), en FLE par exemple, « l'analyse de discours correspond souvent à une combinaison de la grammaire textuelle et la grammaire de l'énonciation ».

La grammaire notionnelle-fonctionnelle s'intéresse principalement aux aspects formels de la langue, s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, d'identité, de cause...), et même pour agir (saluer, remercier, s'excuser, se présenter...).

En ajoutant aussi la grammaire des genres et la grammaire intermédiaire, la grammaire des genres porte le genre « texte » ou « discours », ils sont déterminés par les normes sociales de l'action langagière, mais aussi par le projet personnel de l'auteur et la situation d'action,

⁶-<http://www.Christian Puren.com>. Bibliothèque de recherche-document 018, version du Mai 2019 ;

en d'autres termes, on peut considérer que le genre correspond à la manière de la production et la réception des textes dans une perspective actionnelle didactiques des langues-cultures, elle relevant de la pragmatique au niveau des. Exemples de genres : l'essai, la porterait, l'entretien, l'ordre de mission, le billet d'avion...

Pour la grammaire intermédiaire, c'est la grammaire de l'apprenant ou « l'interlangue », correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant, c'est-à-dire l'ensemble des représentations conscientes ou inconscientes qu'il a des fonctionnement de la langue cible, dans le processus de la construction ou la reconstruction qui conduit de la maîtrise de la langue source à la maîtrise de la langue cible.

.

I.4.2. La grammaire et l'enseignement du français.

Le français, depuis longtemps a été une langue qui donne une grande importance à la norme, plus que les autres langues. Alors que, son objectif est de doter l'apprenant d'un certain nombre de savoirs pratiques en vue d'une utilisation autonome de la langue, pour la communication et pour la culture, et même le développement du compétence communicative à l'écrit et à l'oral.

Un code, un processus et une compétence les trois concepts visent la grammaire dans l'enseignement/apprentissage, les trois pôles du triangle didactique entrent en interaction avec les trois dimensions de sorte que l'enseignant doit se focaliser sur la manière dont il peut organiser le processus de transmission du savoir pour former la compétence de l'apprenant.

Alors que, la grammaire était considérée comme le pivot de l'enseignement /apprentissage d'une langue, une explication très précise était donnée sur les applications effectuées dans les classes de cette époque, qui se trouve dans des documents sur l'instruction de l'éducation nationale.

A. Rodriguez Seara (2001), affirme que « les élèves apprendront par cœur, pour chaque jour de classe, la leçon qui aura été développé par le professeur dans la classe précédente »

La grammaire c'est un instrument à l'aide duquel les apprenants peuvent communiquer dans une langue étrangère et même un instrument pour l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales et écrites au service de la formation des compétences : grammaire pour la compréhension ou pour l'expression.

Les deux approches se complètent dans un ordre inverse : du texte vers la phrase.

L'activité grammaticale se définit comme une attitude réflexive au service de l'amélioration de l'expression, puisque la grammaire de l'oral de construit à coté de celle de

l'écrit. L'essentiel est que les élèves soient dans une démarche qui suscite leur activité, face à de vrais problèmes linguistiques, pour élaborer collectivement des outils opératoires et améliorer leurs pratiques langagières.

Pour De. Salins, (1994 : 8), « L'enseignement doit mettre en relation l'étude grammaticale avec la communication et l'énonciation ; proposer un travail sur la grammaire et le vocabulaire associés aux situations et au service de la communication ; faire une large place à l'observation et à la réflexion car « Aller du sens à la forme (approche onomasiologique) convient parfaitement à l'apprentissage des langues vivantes... », Articuler le contenu grammatical sur des tâches communicatives, ce qui procurerait aux apprenants un savoir faire à manipuler les structures grammaticales des fiches de grammaire, mais aussi des fiches de travail pour le travail en autonomie, l'évaluation et l'auto-évaluation ».

I.4.3. La place de la grammaire dans l'approche communicative.

La place de la grammaire est apparue depuis plusieurs décennies avec l'arrivée de l'approche communicative dès la fin des années 70, et qui occupe cette discipline dans le champ didactique et en particulier la question de « grammaire explicite » et « grammaire implicite » et qui est justifiée par des hypothèses théoriques et méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire en tant qu'outil, par rapport aux autres disciplines la grammaire est valorisée car elle fonctionne au niveau des pratiques langagières des apprenants, donc elle se définit par sa pertinence et non sa cohérence théorique.

L'approche communicative a utilisé les contenus en termes de compétences pour acquérir et non en termes d'items ou de structures linguistiques à enseigner, ce courant ne rejette pas entièrement l'enseignement de la grammaire, mais il est loin de considérer l'intérêt du travail méta- langagier.

Depuis longtemps, le français donne une grande importance à la norme par rapport aux autres langues. Il est difficile d'enseigner cette langue sans passer par un apprentissage grammatical. Par exemple la correction des pratiques langagières des apprenants, en classe de langue se fait en référence à la grammaire.

À la question, doit-il enseigner la grammaire dans un cours de langue étrangère ? Il y a plusieurs hypothèses qui ont été avancées par les didacticiens. Leurs mises en pratique ont eu des répercussions pédagogiques impotentes pour ne pas dire considérables. Elles ont fourni à la didactique des indications pour ne pas dire considérables, quant à l'enseignement de la

langue étrangère, d'une manière générale et à l'enseignement de la langue et à la grammaire en particulier.

Selon le modèle de « Krashen »⁷ qui vise à créer en classe de langue un contexte, des conditions qui se rapprochent de celles de l'acquisition d'une « naturelle ». Il estime que l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire et même nuisible pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il serait donc inutile de s'attarder sur les aspects formels de la langue. Le développement de la compétence de la communication se fait par l'intermédiaire de l'initiation, la répétition, l'interaction, la communication.

Selon Krashen « il est nécessaire que l'élève soit exposé à des activités significatives de compréhension... » Et il affirme que la grammaire n'est pas indispensable dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Pour apprendre une langue étrangère, Krashen suppose que « il est nécessaire et suffisant d'être placé dans un environnement linguistique riche et varié, sous la forme d'activités significatives, sous la forme d'activités significatives d'écoute ou de lecture... », Et il dit que, il est nécessaire de produire, veut dire de parler ou d'écrire les activités de compréhension complète. Il précise qu'il est laissé les apprenants à volée, autant qu'ils le désirent.

Dans la deuxième hypothèse de Krashen est qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser la langue étrangère. Il dit que les exercices et les pratiques de grammaire sont susceptibles de bloquer l'apprentissage des apprenants pour communiquer la langue étrangère d'une manière spontanée et authentiques.

A partir de ces deux hypothèses Krashen différencie le concept « d'acquisition » d'une langue et « l'apprentissage » d'une langue aussi et il explique que « l'acquisition serait un processus d'appropriation naturel, implicite inconscient qui impliquerait une focalisation sur le sens », « l'apprentissage serait à l'inverse, artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme », « l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement magistral et intermittent par rapport l'acquisition »

Il affirme que « l'apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié ». Il accorde plus d'intérêt à l'acquisition, ce qui le conduit à instaurer des situations où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible mais peut construite ».

⁷- Krashen SD, « l'approche, naturelle », New-York, 1983, cité par H. Besse « grammaire et didactique des langues ». LAL, 1991, pp. 73, 76.

Toutefois, si l'on considère seulement l'acquisition, nous moins l'utilité de l'enseignement et de l'école, par conséquent, il ne serait pas nécessaire de parler de l'enseignement de la langue et de la didactique.

Krashen affirme qu'il suffit de communiquer activement ou (d'intégrer, d'interagir dans un cours de langue pour les structures grammaticales soient acquises, relève de la théorie pure.

C'est à partir de convictions que les enseignants et l'institution en sont venus à l'aide, l'idée que l'enseignement de la grammaire n'occuperait pas une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère dont l'approche est essentiellement communicative.

Selon Krashen, il y a beaucoup de manuels qui sont conçus à partir d'un programme qui met en œuvre des stratégies d'enseignement/apprentissage et qui sont basées sur les hypothèses citées plus hauts. Pour Krashen, la grammaire est une activité inutile et n'occupe aucune place dans l'acquisition d'une langue.

Pienemann (1989) suppose qu'il existe des structures linguistiques qui s'acquièrent selon un certain stade de la cognition. Pour Pienemann, l'acquisition de certains éléments grammaticaux suivait certaines étapes précises d'où un cours de langue étrangère qu'il a instaurée et sur laquelle repose ses hypothèses. Il s'intéresse à l'étude de l'interlangue des apprenants et rendu compte que certaines formes grammaticales étaient apprises plus facilement que d'autres malgré les moyens mis en œuvre pour permettre leur acquisition par les apprenants. Les hypothèses de Krashen et de Pienemann visent un enseignement de la langue qui préconise une méthodologie et un contenu dont la teneur impose une restriction quant à ce qui devrait être enseigné concernant l'esprit formel de la langue étrangère.

Donc pour conclure, nous disons que, la linguistique à évolué, elle a des influences sur la grammaire scolaire dans l'introduction des notions de texte et de discours dans l'enseignement de la langue. Alors la grammaire est intéressée à la cohérence de texte et aux indices de l'énonciation et ont remis en question l'enseignement formel de langue pour la maîtrise de la langue, l'enseignement/apprentissage des structures grammaticales est nécessaire dans une perspective réflexive, et pour l'acquisition d'une langue ne s'opère pas uniquement par l'usage mais aussi par des exercices systématiques de grammaire.

I.5. La phrase complexe.

La grammaire générative popularisée la notion de la phrase et apporté une caractérisation morphologique, syntaxique et intonatives aux phrases. Dans ce titre nous allons nous intéressés à la **phrase complexe et ses types**.

I.5.1. La définition de la phrase complexe.

La phrase complexe est une phrase qui contient plusieurs propositions, elle est construite autour de plusieurs verbes conjugués, selon H. Béchade (1986, p 235), « La phrase complexe(...) soit d'un mixage de proposition indépendantes, principales et subordonnées ». Veut dire que la phrase complexe composée soit de propositions indépendantes. Juxtaposée ou coordonnées ou subordonnée. Exemple : elle marche plus vite par ce qu'il pleut.

I.5.2 Types de la phrase complexe.

Il ya différentes de complexités phrastiques.

I.5.2.1. La juxtaposition.

Lorsque la phrase complexe est formée de deux ou plusieurs propositions ou chacune d'elles est considérées comme une phrase autonome et qui sont séparées à l'oral par une pause et à l'écrit par un signe de ponctuation, selon Nabil Radhouane (2007, 27) « elle se traduit par la relation qui consiste à poser l'une à coté de l'autre », exemple : Salina est malheureux, elle n'a pas eu son BAC.

I.5.2.2. La coordination.

Ce sont les phrases qui relèves par des conjonctions de coordinations (mais, ou, est, donc, or, ni, car...), elles construisent entre elles des liens logiques (addition, choix, cause, opposition...), pour Nabil Radhouane (2007), la coordination « elle se traduit par la relation qui consiste a rejoindre deux ou plusieurs procès(proposition) grâce à des morphèmes externe aptes conjonction de coordination (...) la coordination, quant à elle utilise pour cela des mots ;outils appartenant à la classe des conjonctions ». Exemple : je peux, donc je suis là.

I.5.2.3. La subordination.

La subordination c'est une relation asymétrique de dépendance entre une proposition dite subordonnée et autre proposition dite matrice, c'est- à- dire c'est toute proposition dépendante d'une proposition principale qui porte le sens principale de la phrase, la suppression de la proposition subordonnée garde le sens de la proposition principale, elles sont introduites

par des conjonctions de subordination, locution conjonctives de subordination ou par des pronoms relatifs.

I.5.2.4. Les différentes subordonnées.

A. Les subordonnées relatives :

Ce sont les phrases introduites par un pronom relatif et qui renvoie à antécédent qui peut être un nom ou un pronom. Dans le français ya des séries de pronom relatifs.

-La première comprend les formes : qui, que, dont, ou.

-La seconde série comprend les pronoms relatifs : lequel, laquelle, lesquelles.

On distingue trois types de relatifs : les déterminatives, les explicatives et attributives.

B- Les subordonnées complétives :

Ce sont les subordonnées qui sont introduites par la conjonction de subordination « que » toujours on a retrouvé ces subordonnées après les verbes de déclaration, les verbes d'opinion, et les verbes de sentiments, elles jouent un rôle de complément du verbe principale.

C- Les subordonnées interrogatives :

Ce sont les interrogations indirecte, et constituent une classe à part de complétive

D- Les subordonnées circonstancielles :

Ce sont les subordonnées qui sont introduites par une locution conjonctive, ces subordonnées est plusieurs comme : le cause, consécutive, finale...

Chapitre II :

Méthodologique

Introduction :

Dans cette partie nous allons présenter les différentes étapes de notre travail en décrivant les outils de recherche et le processus de recueil des informations pour traiter les données.

Nous avons constaté qu'un nombre important de chercheurs ont opté pour la technique de l'analyse de contenu en construisant des grilles d'analyse pour l'étude de leurs corpus. Nous nous sommes inspirées de ces travaux en utilisant les mêmes grilles pour notre investigation et analyse du contenu du manuel scolaire choisi.

Le souci et l'objectif de la recherche scientifique est de produire de la connaissance à partir de résultats qui soient le plus possible fiables et valides. Les deux principaux indicateurs de la valeur scientifique et de la performance d'un instrument sont sa validité et sa fidélité.

Dans cette perspective, la recherche spécialisée en méthodologie a mis à notre disposition des théories pour nous faciliter la tâche quant à l'élaboration de nos instruments de recherche.

II.1. Matériel et méthode

II.1.1.. L'analyse du contenu

L'analyse de contenu est une des méthodologies qualitatives utilisées dans les sciences sociales et humaines qui peut être considérée comme un ensemble de techniques d'analyse des documents textuels ou visuels, en utilisant des procédures systématiques et objectives de description qui permettent le traitement méthodique de leur contenu implicite et explicite en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs. En d'autres termes, L'analyse de contenu permet de découvrir, par une méthode rigoureuse, la signification des messages contenus dans le matériel consulté. La mise en relation des documents permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et d'en dégager une vue d'ensemble de celui-ci. Ce type d'analyse est notamment approprié pour l'analyse des idéologies, systèmes de valeurs, représentations ou opinions, au niveau des individus ou des organisations.

Selon Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) l'analyse de contenu est « la technique la plus appropriée pour identifier les opinions, les croyances, les prises de position et les points de vue véhiculés par les discours ». De fait, l'analyse de contenu apparaît particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales.

Selon Ghiglione et Beauvois (1980), l'analyse de contenu « n'est pas une pratique théorique et technique fermée sur elle-même, il s'agit d'un outil qui permet d'apporter des élé-

ments de réponse aux problèmes qui ont suscité sa mise en œuvre et qui répond à des objectifs d'étude bien déterminés. »

Selon Mucchielli (1988), l'analyse de contenu est « *une techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs* ».

Selon le même auteur, (1996, p. 36), l'analyse de contenu correspond à « *un terme générique désignant l'ensemble des méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuel, permettant d'explicitier le ou les sens qui sont contenues et/ou le ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens* », le chercheur, dans ce type d'analyse, tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Les étapes de l'analyse doivent être réalisés de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité des données. L'analyse se doit d'être réalisée à partir de techniques précises (organisation du corpus, codage, découpage, interprétation) qui permettent d'améliorer l'objectivité, la systématisation et la généralisation des résultats.

Les principales phases de l'analyse de contenu :

a- La collecte des données.

Cette phase vise principalement trois objectifs : choisir les documents tout en se donnant une vue d'ensemble; formuler des hypothèses et des objectifs pour l'analyse proprement dite; élaborer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.

b- Le codage des données.

Le chercheur procède à la classification de ses documents, en créant des catégories ou il attribue des codes aux documents qui vont lui permettre de les différencier éventuellement entre eux.

c- Le traitement des données.

Cette dernière phase consiste à proposer des interprétations, c'est-à-dire faire des inférences en recourant à des analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies, d'observer la fréquence d'apparition et l'évolution de l'objet étudié.

L'analyse de contenu est généralement comprise comme une méthode visant à découvrir la signification d'un message. La diversité des façons de concevoir l'analyse de contenu témoigne d'un champ de recherche continuellement en construction, expliquant la disparité des techniques et des procédés associés à cette pratique.

II. 1.2. L'analyse quantitative

Selon BARDIN(1977), l'analyse de contenu est définie comme « l'ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. »

Cette analyse est composée de plusieurs étapes nécessaires qui se résument dans l'organisation de l'information et le choix des documents et la lecture flottante pour tenter de bien saisir l'objectif lors de l'exploration du manuel. Elle passe par une phase d'interprétation qui consiste à traiter les données d'une manière significative et valide à l'aide d'opérations statistiques telles que les pourcentages ou bien une analyse factorielle permettant d'établir des tableaux et des diagrammes.

Selon Xavier Rogiers(2008), les fonctions du manuel sont nombreuses et différents : le manuel transmet les connaissances, développe les capacités et les compétences. Il consolide et fait évoluer les acquis, comme il peut avoir également la fonction d'interférence avec la vie quotidienne qui permet l'intégration des acquis au niveau social.

L'analyse qualitative présente aussi différents modèles. Chaque modèle trouve sa pertinence en fonction des objectifs de l'étude, mais doit être également lié aux conditions dans lesquelles le chercheur recueille et traite ses informations.

Notre recherche s'inscrit, donc, dans les recherches dites qualitatives. Parmi les différentes définitions accordées au terme « recherche qualitatif », nous retenons celle de Taylor et Bogdan, (1984) : « C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. » Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel.

Nous avons analysé le manuel scolaire en examinant les contenus des exercices proposés pour voir s'ils sont en adéquation aux objectifs préconisés dans le programme et si les catégories d'activités contribuent au développement des compétences de production ou

d'expression. Notre travail d'analyse s'appuie sur des grilles d'analyse du contenu du manuel scolaire. Ces grilles nous ont permis de faire le dénombrement et de faire ressortir les pourcentages des différentes activités et leur type. En aucun cas, nous prétendons à l'exhaustivité dans l'étude des contenus. Nous avons procédé, alors, au recensement des activités qui contiennent des exercices sur les subordonnées puis nous les avons classées en catégories pour expliquer leur élaboration.

II.1.3. Elaboration de la grille d'analyse

La grille d'analyse est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans la recherche. Elle permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais. Comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004). La grille est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. .

De plus, la grille nous fournit une information précise sur son rendement et nous permet de cibler les objets d'apprentissage auxquels nous devons remédier afin de réaliser les apprentissages attendus. Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'étudiant à connaître ces dernières.

II.1.4. Présentation du corpus

Le manuel a pour fonction aussi de graver un programme d'étude ; il assure la relation entre l'enseignant et l'apprenant comme il est un ancrage culturel car il organise et diversifie les Pierre Hansard. (1984) déclare que : « *Le manuel scolaire est (...) non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de cette dimension voilée de la culture* ». Hansard met l'accent sur la double fonction du manuel scolaire, la première consiste à transmettre un certain savoir et la deuxième comme un lieu où s'expriment les représentations collectives d'une société puisqu'il reflète la façon dont le savoir culturel est vulgarisé à l'intention des élèves.

Faut-il rappeler que les manuels scolaires procurent une information sur les savoirs, les idées et les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants. Ils constituent la traduction du programme officiel en séquence ou unités didactiques destinés aux enseignants ainsi qu'aux apprenants. Cette traduction reflète, donc, les

intentions des auteurs et tient aussi compte de la politique commerciale et éditoriale des éditeurs et des attentes des enseignants.

II.1.4.1. Le manuel scolaire.

Définitions :

Le manuel scolaire est un livre d'apprentissage dont les contenus sont divisés en projets et en séquences lesquels doivent être en adéquation avec le programme officiel selon une répartition temporelle bien définie (en termes d'horaire). Les séquences, sont établies selon un programme officiel et sont articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités de l'apprenant, des compétences à installer et d'objectifs visés.

Selon Larousse (2004), le terme manuel scolaire dérive du mot latin « manus », la main ; il est défini comme livre résumant tous les autres ; c'est un ouvrage didactique qui regroupe l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné.

Selon le dictionnaire Larousse, il s'agit « d'un ouvrage didactique ou scolaire qui expose les notions essentielles d'un art, d'une science d'une technique... ».

Ce terme désigne également l'ensemble des ressources que l'enseignant utilise dans l'acte pédagogique quotidien en classe. Le manuel, le plus souvent assimilé à un livre, est d'abord une source de connaissances qui se présentent sous forme d'un programme qui comporte la quintessence d'un savoir ordonné et logique visant l'amélioration constante de l'enseignement. C'est le support et le creuset des connaissances retenues et privilégiées par les responsables de l'éducation. C'est un auxiliaire didactique précieux qui existe depuis pratiquement l'avènement de l'école jusqu'à nos jours.

En pédagogie, le Dictionnaire de l'éducation définit un manuel comme : « *Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'étude* ».

Aussi « *Un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.* » (F.M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par Manel Chermiti, 2016).

Selon J-P Cuq (2003), le terme manuel « renvoie à l'ouvrage didactique unique qui sert couramment de support à l'enseignement, il est choisi par l'institution scolaire. »

Pour Chopin (1980) « le manuel scolaire est loin d'être un simple outil pédagogique, il est également un objet politico-social, puissant qui véhicule des valeurs, une idéologie, une culture. ». Le manuel scolaire est, donc, considéré comme une ressource de savoir et de culture, pour l'appliquer en classe dans le cadre d'apprentissages souhaités.

Selon Choppin, toujours, (1992) : « *Un manuel est un outil polyvalent. Il doit pouvoir être exploité par l'élève, en classe et à la maison, collectivement et individuellement mais il doit aussi être utile aux enseignants. Pour répondre à la diversité de ces besoins, il doit fournir un contenu, des méthodes, des exercices, une documentation-notamment iconographique abondante et diverse* ».

Quand on parle de manuel scolaire, on se réfère au livre exploité par l'élève et par son enseignant dans le but d'un enseignement/apprentissage. Il est essentiellement un objet en papier souvent accompagné par des éléments périphériques explicitant sa démarche et approfondissant son contenu comme le cahier d'exercices, le guide du maître, des CD, des affiches...

À la lumière de cette citation, on comprend que le manuel scolaire remplit des fonctions différentes mais complémentaires. Il constitue une référence et un lien entre l'enseignant, l'apprenant et les parents.

Ainsi le manuel pour l'enseignant :

- Etablit une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cycle ;
- Facilite le travail de préparation ;
- Rappelle à l'enseignant des connaissances qu'il a pu oublier ;
- Souligne les obstacles que peuvent rencontrer les élèves.

Pour l'apprenant :

- Permet à l'élève de maîtriser son entrée dans les apprentissages : il sait ce qu'il apprend ;
- Est un espace d'initiative, de recherches et d'autonomie.

Pour les parents :

- Devient un outil rassurant à travers lequel ils pourront mieux aider leurs enfants dans leurs travaux et suivront la progression de

l'enseignant ;

- C'est un outil de communication et un référent à partir duquel l'enseignant et les parents pourront, ensemble, échanger sur les progrès effectués par l'enfant.

En somme, le manuel scolaire est un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs mais également de normes et de valeurs. Faut-il rappeler que les manuels scolaires constituent la traduction du programme officiel en séquence ou unités didactiques destinés aux enseignants ainsi qu'aux apprenants. Cette traduction reflète, donc, les intentions des auteurs et tient aussi compte de la politique commerciale et éditoriale des éditeurs et des attentes des enseignants.

II.1.4.2. Conception et fabrication d'un manuel scolaire

Suite au développement technologique et social, le manuel scolaire a subi plusieurs modifications et ce à tous les niveaux : contenus ou formes. La fabrication et l'élaboration des manuels scolaires sont régies par les orientations et objectifs du système éducatif et la politique du pays.

En Algérie, le manuel scolaire est réalisé par l'institution scolaire et est vendu à des prix symboliques aux apprenants au niveau des établissements et offert gratuitement aux démunis. Il représente un instrument didactique indispensable et obligatoire.

La réalisation du manuel scolaire se fait selon des étapes. En premier lieu, une Analyse des besoins doit s'effectuer au niveau des usagers. Cette opération permet de mesurer l'écart qui existe entre les objectifs réalisés et ceux que l'on veut atteindre. Il s'agit, donc, d'une enquête de terrain pour recueillir les informations nécessaires en rapport avec les objectifs et les contenus du programme, avec les manuels déjà utilisés ou en usage dans les institutions scolaires. Ainsi, les données recueillies permettent de prendre des décisions selon lesquelles sera élaboré le manuel scolaire.

Ensuite, un cahier des charges pédagogiques explicite les finalités, les objectifs, les exigences et les normes de conception du manuel. Ce document, souligne F. M. GERARD et X. ROEGIERS, « sera rédigé en fonction des usages et de la législation du pays concerné. C'est le cahier des charges qui permet de faire un pont entre les attentes et les exigences pédagogiques d'une part, et les volontés politiques ainsi que

les exigences économiques d'autre part» (F. M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par Manel Chermiti, 2016).

Ainsi les concepteurs du manuel doivent délimiter le contenu du livre, définir sa structure et expliquer son fonctionnement dans des documents d'accompagnement et guide du professeur.

Dans son mémoire, Manel Chermiti note que l'élaboration du manuel scolaire fait appel à plusieurs intervenants à savoir :

-Les auteurs : ils travaillent seuls ou en équipe comme ils peuvent être des nationaux ou des étrangers. Ils conçoivent et rédigent le manuscrit en mobilisant leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le domaine.

-L'/les adaptateur(s) : ils interviennent pour adapter le contenu d'un manuel à un contexte d'enseignement différent du contexte de la production d'origine. « *Parfois le travail de l'adaptateur est à ce point important qu'il devient co-auteur de l'ouvrage adapté* » (F. M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par Manel Chermiti, 2016)

-L'éditeur: il contribue à la conception par le choix du mode de présentation des illustrations, le choix des caractères, des couleurs et de la mise en page qui sont des éléments de la typographie et de la topographie desquels dépend, entre autres, la lisibilité du livre.

- L'/les évaluateur(s) : l'évaluation joue un rôle significatif dans le processus d'élaboration du manuel. Elle peut se faire au moment de l'élaboration à l'aide d'une grille d'évaluation exploitée comme moyen d'autoévaluation afin d'améliorer la qualité du produit. Cependant, elle peut s'effectuer aussi après l'élaboration dans le but de la valider par l'expérimentation menée par les concepteurs eux-mêmes ou par d'autres spécialistes du domaine dans des conditions réelles d'utilisation sur un échantillon représentatif des destinataires pour assurer la faisabilité du manuel.

II.1.4.3. Le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.

Nous nous proposons d'analyser et d'étudier le manuel scolaire en classe de quatrième année moyenne,(annexe 02) en français langue étrangère en explorant , tout particulièrement , les textes de lecture et les exercices suggérés par les concepteurs du manuel.

Nous examinerons les types de phrases dans les activités de ce manuel Et leur distribution selon leur appartenance à l'un des 4 types de connectivité syntaxique.

_ phrase simple

_ La coordination : proposition coordonnée par un connecteur.

_ La juxtaposition : proposition traitée sans connecteur.

_ La subordination : proposition traitée par une conjonction.

Dans notre analyse nous avons classé les phrases juxtaposées dans les phrases simples et les phrases coordonnées et subordonnées dans les phrases complexes.

Notre analyse est essentiellement quantitative

Le manuel scolaire du français 4 A.M intitulé « Français 4ème année de l'enseignement moyen » est conçu par Mme Anissa MadaGh (Inspectrice de l'enseignement moyen), M. Halim Bouzelbondjen (professeur de l'enseignement moyen), et M.Chfik Meraga (professeur de l'enseignement moyen). Il à été édité en 2019/2020 par l'office national des publications scolaires (ONPS), et comporte 159 pages, la couverture de cet manuel est cartonnée, le prix indiqué est 213,64 DA.

Ce manuel comporte, en général, des photos et des dessins d'une qualité et d'une couleur inférieure. L'écriture utilisée est de taille (14), facile à lire par l'élève, tandis que les changements de la mise en page sont disposés, ce qui ne peut permettre une bonne lecture. Les supports audio-visuels sont introuvables, en ce qui concerne « la compréhensions de l'oral ». Le manuel est structuré e trois projet et en séquences. (Annexe 03)

Tableau n°02 : Organisation des projets en séquence

<p style="text-align: center;">Projet 1</p> <p>Créer un blog touristique incitant à la découverte de l'Algérie</p>	<p style="text-align: center;">Projet2</p> <p>A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration</p>	<p style="text-align: center;">Projet3</p> <p>A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description</p>
<p style="text-align: center;">Séquence 1</p> <p>Bienvenue dans ma région.</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p>Gloire à nos ancêtres : Produire des arguments pour étayer une thèse.</p> <p style="text-align: center;">Séquence 3</p> <p>Oui à la culture : Enrichir ses arguments par des exemples</p>	<p style="text-align: center;">Séquence1</p> <p>Argumenter dans le récit</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p>Argumenter par le dialogue</p>	<p style="text-align: center;">Séquence 1</p> <p>Argumenter pour inciter à la découverte</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p>Argumenter dans la lettre</p>

A la lumière de la lecture de la structuration des contenus dans le manuel scolaire, nous avons remarqué qu'en premier lieu, le manuel scolaire est une source d'informations pour l'apprenant qui aide l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages et est un point de repère pour les parents. Nous avons pu constater que le manuel explique les objectifs d'une manière claire et non détaillée. C'est-à-dire l'apprenant ne sait pas bien ce qu'il doit faire dès le départ de son projet.

Après une lecture générale des activités, nous avons constaté que le manuel, parfois, fait apparaître un enchaînement entre les différentes activités avec un lien entre la phase préparatoire et les activités de production. Mais, il y a l'absence de l'identification des activités, par exemple : dans l'activité de « Nous étudions la proposition subordonnée circonstancielle de condition » (page 112) l'apprenant peut comprendre toute la leçon sans savoir que l'activité fait partie de la séance de « la grammaire ».

Nous savons tous que toute démarche pédagogique doit tenir en compte les trois phases de l'acquisition : intégration, assimilation et la restitution, dans les exercices nous avons remarquées que le manuel propose des exercices qui visent, surtout, la perfection de l'expression orale ou écrite et l'amélioration de la lecture et de l'écriture des textes.

Les situations d'apprentissages dans le manuel rendent l'apprenant toujours besoin et dépendant de son enseignant, il n'y pas beaucoup de piste qui s'interroge sa créativité. Le choix de contenus dans le manuel ne tenant pas en compte de la diversité des intérêts des apprenants (l'apprentissage est facile lorsque l'apprenant trouve dans le manuel des contenus qui suscitent ses intérêt et provoquent sa curiosité).

L'évaluation présentée dans le manuel ne permet pas d'assurer la progression de l'apprenant en regard des apprentissages déterminés dans le programme.

Les exercices d'évaluation proposés insistent sur la morphologie que sur la syntaxe, les items aussi des exercices d'évaluation doit être au contexte de projet.

Par ailleurs, les textes, les documentations, les illustrations, et les discours des exercices ne sont pas construits à partir des acquis des apprenants, souvent ils proposent d'acquérir des nouvelles connaissances pour les apprenant afin de répondre à une situation problème, la résolution de problème c'est un forme d'apprentissage

En outre, il ya d'autre point très intéressant qui se trouve dans le manuel c'est

Les représentations des valeurs universitaires, le manuel néglige pas certaine valeurs qui fait le quotidienne de l'apprenant tel que : l'amour de la partie, le sens de la responsabilité, la solidarité...

II.2. Présentation des résultats.

II.2.1. Rappel de notre problématique.

Notre analyse du manuel scolaire du français langue étrangère niveau 4 A.M, va permettre de vérifier le niveau d'emploi de la phrase complexe chez ces apprenants, et voir l'impact des activités pédagogiques proposées par le manuel scolaire sur l'emploi des subordonnées chez les apprenants à travers une analyse quantitative des exercices grammaticaux.

Notre hypothèse suppose que le manuel scolaire de 4 A.M ne consacre pas suffisamment d'activités de fonctionnement de la langue pour la maîtrise et l'emploi de la phrase complexe par ces apprenants. Cette recherche descriptive vise à mettre en lumière les lacunes et donne des explications sur ce phénomène linguistique.

La grille d'analyse concerne la détermination des textes de lecture et des exercices qui favorisent la maîtrise de la subordonnée, ces activités recensées seront classées selon les critères de la grille et quantifiées page par page selon le type des exercices et des textes de lecture.

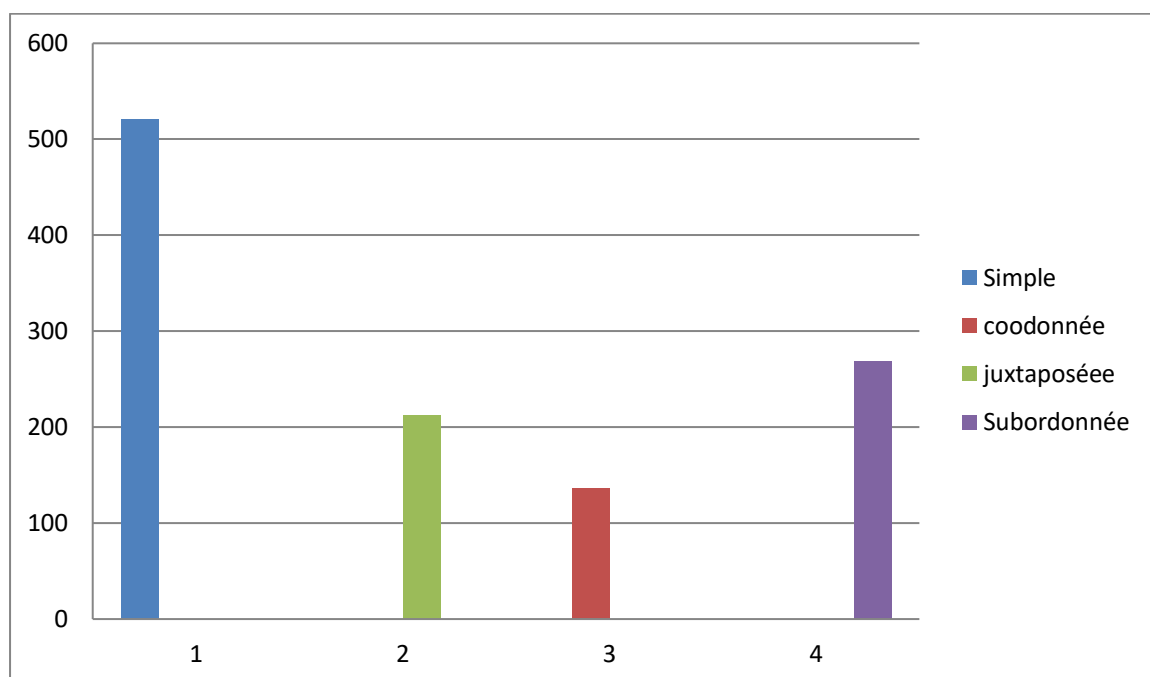
II.2. 2Analyse des exercices et des textes de lecture du manuel scolaire du 4 A.M.

II.2.2.1. Analyse des textes de lecture.

Le manuel scolaire du français langue étrangère niveau 4 A.M propose des textes différents soit argumentatifs, explicatifs ou descriptifs, ces textes ont servi comme des outils d'enseignements explicites, après la lecture de ces textes nous allons les analyser pour savoir si ce manuel est consacré suffisamment des textes de fonctionnement de la langue et la maîtrise de l'emploi de la phrase complexe par les apprenants ainsi nous allons mettre en ordre les phrases simples et les phrases complexes d'après le nombre et leur quantité, donc nous allons expliquer cela dans le tableau suivant :

Tableau n° 1 : Histogramme N° 01 : Répartition des types de phrases

Projet	Séquence	Nombre de textes	Phrases simples	Coord	Juxta	Subord
Projet 1	séquence1	6	39	16	13	29
	Séquence2	6	71	20	29	51
	Séquence3	6	73	18	35	40
Projet 2	Séquence 1	5	81	18	23	23
	Séquence 2	6	94	25	44	35
Projet 3	Séquence 1	6	100	23	42	64
	Séquence 2	6	62	16	26	26
Total	7	41	520	136	212	268



Histogramme N° 01 : Répartition des types de phrases

Ainsi après mettre en ordre les phrases utilisées dans ce manuel selon leur quantité et leur nombre nous avons constaté que le manuel scolaire ne contient pas des textes suffisants qui aident les apprenants à apprendre le fonctionnement de la langue et le nombre total des textes que comprend ce manuel est de 41 textes.

Le 1^{er} projet se constitue de 3 séquences chaque séquence comprend 6 textes.

Le 2^{ème} et le 3^{ème} projet contient 2 séquences ainsi le tableau explique cela c'est-à-dire les phrases utilisées soit les phrases simples ou les phrases complexes. D'après l'analyse nous trouvons que le nombre de phrase simple est le double de phrase complexe 520 phrase, juxtaposée 212 phrase, et les phrases complexes (coordonnées 136, subordonnées 268). Donc les résultats obtenus du tableau expliquent et démontrent que le nombre des textes de fonctionnement de la langue et l'utilisation des phrases complexes est insuffisant consacré aux apprenants, on observe donc que l'apprenant ne peut pas apprendre comment s'en servir de la langue ni utilisé les phrases complexes et cela est du aux difficultés rencontré par les apprenants.

II.2.2.2. Présentation et analyse des exercices de fonctionnement de la langue et de l'emploi de la phrase complexe.

Dans le manuel scolaire nous avons trouvées des propositions d'exercices dans des différentes activités sur le fonctionnement de la langue et les faits de la langue qui sont envisagés d'une manière explicite. A travers la lecture des exercices, le plus pertinent c'est la finalité de l'activité.

L'objectif de chaque exercice doit ce traduire en capacité intellectuelle et doit aussi déterminer ce que l'apprenant devrait faire à la fin de la tâche. Pour cela le verbe d'action doit être présent dans les énoncés, la formulation des exercices, pour bien signaler la catégorie qui représente le processus mental que l'apprenant doit le réaliser à la fin de l'activité.

Il faut noter aussi que notre travail se focalisera sur l'analyse de ces exercices pour savoir si le manuel consacre suffisamment d'exercices de fonctionnement de la langue et de l'emploi de la phrase complexe, voila un tableau qui représente le nombre des exercices selon les différentes activités :

Tableau n°3: Répartition des types d'exercices

		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
PROJET 1	Séquence1	5	3	4	3
	Séquence 2	4	4	4	3
	Séquence3	3	3	4	3
PROJET 2	Séquence1	3	3	3	2
	Séquence2	3	3	3	4
PROJET 3	Séquence 1	4	4	3	3
	Séquence 2	4	4	4	4
TOTAL		26	24	25	22

Après l'analyse de ce tableau, nous avons trouvées que le manuel ne propose pas beaucoup d'exercices de fonctionnement de la langue qui aide L'apprenant au développement de sa opération mentale, après le décompte nous avons trouvées 97 exercices durant toute l'année pour les activités morpho-syntaxiques, 24 exercices pour la grammaire, 25 pour la conjugaison, 22 pour l'orthographe et 26 pour le vocabulaire. Sur 97 exercices il ya seulement 24 exercices pour le maniement de la phrase.

Il ya aussi un tableau représentatif de nombre des exercices de la subordination.

Tableau n° 4 : Répartition des exercices relatifs à la subordination

Projets	séquences	Nombre des exercices de subordination
PROJET 1	Séquence 1	3
	Séquence 2	4
	Séquencé 3	3
PROJET 2	Séquence 1	3
	Séquence 2	0
PROJET 3	Séquence1	4
	Séquence 2	4
TOTAL		21

En analysant ce tableau nous avons remarqué que le manuel scolaire ne contient pas beaucoup d'exercices de la subordination, totalement il ya 21 exercices durant toute l'année, 10 exercices pour le premier projet, 3 pour le deuxième projet et 8 pour le troisième. Alors que, le résultat des deux tableaux représente que le nombre des exercices de fonctionnement de la langue et de l'emploi de la phrase complexe est très insuffisant pour permettre l'emploi des structures grammaticales complexes, ou nous savons tous que au niveau grammaticale les apprenants éprouvent plus de difficultés.

Pour la structure et l'objectif des exercices, nous avons trouvées que la structure des exercices est simple ou il ya des consignes très facile à comprendre et à réaliser, avec un lexique qui se trouve dans leurs prés- requis.

Afin de bien éclairer la chose nous proposons les exemples des exercices suivants dans des différentes activités :

Exercice 02 (page 53) : Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions circonstancielles de conséquence

Cet artiste était tellement adulé des foules qu'on érigea une statue à sa mémoire.

Le festival de la chanson populaire est apprécié par les amateurs de musique chaâbi si bien qu'il est organisé deux fois par an

« La foire nationale de l'artisanat est tellement populaire qu'elle attire un grand nombre de touristes. »

Le prix de ce tableau de maître est si élevé qu'il a été retiré des enchères.

Dans cet exercice, nous voyons qu'il ya un consigne très clair, l'apprenant doit réaliser une opération très simple avec :

La réécriture des phrases dans son cahier

Le soulignement des propositions circonstancielles de conséquence.

Exercice n°1 (page 91) : je classe dans un tableau les phrases suivantes :

Notre professeur nous a dit que la discussion était préférable à l'affrontement.

« Crois-tu qu'il changera d'avis en permettant à sa fille de poursuivre ses études ? » me questionna notre voisin.

Martin Luther King a commencé son discours par : « J'ai fait un rêve ».

Mon camarade de classe a déclaré que les filles n'étaient pas assez autoritaires pour devenir responsables de classe.

Mandela a déclaré aux journalistes que les racistes croyaient à l'infériorité des gens de couleur.

Discours directe	Discours indirecte

Un autre exemple d'exercice qui confirme la simplicité est la facilité des exercices proposés par le manuel scolaire, c'est un exercice de cours de grammaire sur le style direct et le style indirect, nous avons remarquées que il ya seulement 3 exercices pour ce sujet et les trois sont très facile à réaliser, si en analyse cet exercice on trouve que les phrases claires, le consigne claire, un objectif bien définit c'est que l'apprenant peut connaitre à la fin de la séance, la structure d'une phrase de style direct et de style indirect.

Donc, si le manuel consacre un nombre important des exercices de ce genre avec cette qualité l'apprenant peut maîtriser l'emploi de la phrase complexe et fonctionner la langue française avec perfection dans leurs écrits et leurs discours.

Chapitre III :

Discussion des résultats

III. Discussion des résultats

III.1 l'interprétation des principaux résultats

Dans cette partie, il s'agira de re-contextualiser notre problématique en mettant en lien notre investigation avec les recherches antérieures. La discussion reprend ensuite les résultats afin de répondre à la question suivante : -Est ce que les résultats valident nos hypothèses ?

Nous indiquerons s'ils sont conformes à nos attentes et ce en expliquant les raisons qui ont permis ou non d'atteindre les objectifs de la recherche. Nous montrerons, également dans quelles mesures les résultats apportent de nouveaux éléments ou un nouvel angle sur les connaissances préexistantes.

Notre travail de recherche est orienté vers l'analyse du manuel scolaire de la quatrième année moyenne langue française en générale, et l'analyse des textes lus et les exercices en particulier, pour connaître la quantité et la qualité des phrases utilisées qu'elles soient simples ou complexes. Comme que l'importance des phrases complexes trouve dans la composition et la lecture des textes écrits que peuvent entretenir deux proposition d'une part, et si ces textes et exercices ont la capacité d'aider l'apprenant à apprendre à employer la langue et à pratiquer dans sa vie quotidienne et éducative, car la langue française se considère comme importante parce qu'elle était la langue la plus répandre parmi les anciennes élites éducatives en Europe et parce qu'elle est la troisième langue parlée comme la langue seconde dans la fédération.

Le groupe sélectionné pour ce travail est lié au manuel scolaire de quatrième année moyenne : des textes lus ou des exercices qui existent ou sont utilisés par le manuel scolaire.

Grace à notre analyse de manuel, le résultat obtenu est que le manuel ne contient pas beaucoup de phrases complexes contrairement aux phrases simples qui ont été fortement utilisé dans le manuel et aussi en ce qui concerne la langue, les textes utilisées et qui se trouve dans le manuel ne sont pas suffisants. De même cela ne peut pas aider l'apprenant à apprendre à employer la langue, ni le motiver à utiliser des phrases complexes dans ses dialogues ou dans son enseignement, ainsi ces résultats sont similaires à la validité des hypothèses précédemment mentionnées.

En plus l'incapacité de l'apprenant à apprendre et à acquérir des connaissances à partir du contenu des textes se trouvant dans le manuel et soulignant l'importance d'apprendre la langue et utiliser les phrases complexes, les apprenants ont du mal à former des phrases et à

communiquer avec les autres(amis ou entourage),et ce qui les expose à l'embarras de leur utilisation des erreurs linguistiques ,et la confusion grammaticale et les difficultés sémantiques et aussi l'interférence linguistique.

III.2. Utilité pour l'institution scolaire.

L'établissement d'enseignement se considère comme un lieu où se rencontrés des catégories d'âgés différents pour qu'ils soient éduqués et dotés d'information qui leur permettent de coexister et de comprendre la société et cela dépend de la qualité de l'établissement d'enseignement de sorte que ce dernier se compose de plusieurs membres dont le corps enseignant, les enseignants , les apprenants, les parents et les membres de l'administration,(le directeur, les économistes, les maitres et le surveillant général). Il aide également les apprenants à acquérir des connaissances à des moments spécifiques et pour un certain âge.

L'établissement d'enseignement a une grande importance qui lui permet d'influencer l'élève et de l'aider à changer ses comportements et ses différents et il répond à ses besoins éducatifs, il se distingue par son importance. Les établissements d'enseignement contribuent à la socialisation et donnent une image claire des mentions de la communauté ils améliorent le comportement d'apprenant en inculquant la foi religieuse et leur aident à ouvrir leur mentalité en lui apprenant tout ce qui est nouveau et important pour atteindre le niveau requis du développement scientifique technologique et culturel de l'enfant ou de l'apprenant en le motivant à lire des manuels et en fournissant des informations suffisantes qui leur permettent de voir l'environnement ou la communauté environnante.

Ils permettent et aident les étudiants à assumer leurs responsabilités on a définir leurs propres objectifs à poursuivre à l'avenir. Les inciter à utiliser leur temps libre pour chercher des connaissances et en tirer d'avantage. Ils préparent et établissent les apprenants à étudier dans divers domaines et à consolider les informations.

Ils sont divisés en plusieurs types, il y'a la crèche, qui à son tour aide l'enfant à former sa personnalité et lui apprend à communiquer avec la société.

Il y'a aussi l'école, qui divisé en trois étapes qui sont l'étape de base, l'étape préparatoires et l'étape secondaire, chacun d'eux fournit aux étudiants des sciences et de l'éducation et travail pour produire des générations intellectuels qui se distinguent par un esprit ouvert et brillant. Puis vient l'université qui se considère comme stade supplémentaire, c'est-à-dire le

secondaire qui accorde à l'étudiant un certificat permettant de pratiquer la spécialisation qui lui est assignée (désignée).

III.3 Utilité pour la recherche.

L'objectif de notre recherche est de savoir si le manuel scolaire de quatrième année moyenne français contient une quantité suffisante d'exercices et de textes lisibles qui contribuent à apprendre à utiliser la langue et les phrases complexes par ce groupe d'apprenants et de connaître les causes qui peuvent constituer un obstacle à l'acquisition et à la maîtrise de la langue à travers les activités linguistiques (de la langue). En effet nous considérons que l'enseignement/ apprentissage ne peut réussir que si l'autodiscipline de l'apprenant est bonne car elle est considérée comme un facteur essentiel pour l'aider à apprendre.

III.4 Recommandations et conseils.

Après notre analyse du manuel scolaire de quatrième année moyenne, langue française et après l'obtention des résultats nous avons constaté que le manuel ne contient pas suffisamment de texte lus et d'exercices qui permettent l'apprenant à utiliser des phrases complexes et d'apprendre la langue, nous avons proposé un ensemble de recommandations et de conseils à l'organisme supervisant la rédaction du manuel pour élargir le programme éducatif et travailler sur des exercices d'intensification qui leur permettent d'acquérir la langue et utiliser fréquemment des phrases complexes.

Nous avons également proposé des conseils au professeur qui est un facteur essentiel dans l'apprentissage de l'apprenant et cela en l'aident à comprendre les textes et à le guider. Ne pas faire de distinction entre les apprenants, s'approcher d'eux afin de ne pas les influencer du côté psychologique, car c'est lui qui motive l'apprenant à apprendre. Ne pas exclure les apprenants fragiles et les impliquer dans le processus éducatif afin qu'ils ne sentent pas marginalisés l'apprenant faisant partie du système éducatif doit pratiquer la langue avec ses parents, même s'il des erreurs pour corriger lui-même sa langue utiliser les phrases complexes dans son discours, il doit lire des livres, écouter l'enseignant quand il explique la leçon en classe, faire des exercices quotidiennement à la maison.

III.5 - Limites et -perspectives de la recherche.

Dans notre travail de recherche on ne peut pas généraliser les résultats, car divers éléments peut influencer sur les résultats de notre étude.

Pour éviter tout possible, malgré les précautions et les préventions prise par nous on ne peut pas affirmer que les résultats obtenus correspondraient au niveau réel des apprenants, Car les activités proposées par le manuel scolaire ne reflètent pas le niveau réel de ces derniers.

Il serait indispensable d'élargir l'étude d'un échantillon représentatif, le manuel scolaire est insuffisant pour réclamer la validation de nos résultats, comme il serait intéressant de mener notre étude avec différent échantillons.

Le peu de moyen et la courte période ont influencé sur les résultats, on pense que les résultats obtenus pourraient être modifié si nous entreprenions cette étude dans d'autre contexte ou durant les années plus tard.

A propos ces limites et perspectives notre travail ne peut faire exception quant aux limites de généralisation, en effet, divers éléments ont eu de l'influence sur les résultats de notre étude en peut citer : le manque de documentation, le temps de réalisation et très insuffisant, les conditions étaient difficiles : le COVID19, le confinement, fermeture des établissements.

CONCLUSION GENERALE

La conclusion :

Afin de résumer notre travail de recherche centré sur la perspective de la didactique appliquée à la linguistique, qui est « l'activités de fonctionnement de la langue, et la maîtrise de l'emploi de la phrase complexe par les apprenants du collège », et qui est orienté vers l'enseignement de la langue française et la grammaire en particulier et l'importance de cette discipline pour la maîtrise de la langue.

La raison qui nous a conduites vers ce sujet est notre constat que les apprenants de 4 A.M langue française n'utilisent pas fréquemment des phrases complexes, contrairement aux phrases simples qui ont été fortement utilisées par eux, et a travers cette constat, notre objectif était de couvrir la raison derrière cela...,notre recherche fait à travers l'analyse du manuel scolaire de quatrième année moyenne, si son contenu « des textes lisibles et des exercices » est suffisant pour apprendre à utiliser la langue et employer les phrases complexes après avoir soulevé la problématique de notre travail, nos hypothèses étaient que le manuel de quatrième année moyenne est insuffisant pour apprendre à employer langue et à utiliser des phrases complexes.

Et à partir de cela, nous avons divisé notre travail en trois étapes, parmi lesquelles la partie théorique, la partie pratique, et la discussion des résultats.

Sur le plan théorique, nous avons présenté et définit les mots clés sur notre travail de recherche et toutes ses étapes.

Sur le plan pratique, nous avons traité l'analyse du manuel scolaire de quatrième année moyenne en termes des textes lus et d'exercices pour mettre en évidence la validité des hypothèses présentées en introduction à travers quantitative et la qualité de la phrase qui y est utilisée quant à la troisième étape, qui consistait à étudier les résultats obtenus sur le plan théorique et pratique. Nous y avons mis en évidence les objectifs du travail et suggéré des conseils aux auteurs de manuels et aux étudiants en fonction de notre perspective et nos observations.

Les résultats obtenus dans notre travail sont que le manuel scolaire de la quatrième année moyenne est insuffisant pour apprendre à utiliser la langue et maîtriser les phrases complexes qui sont peu utilisées, contrairement aux phrases simples qui sont utilisées fréquemment dans les textes lus ou dans les exercices.

Bibliographie

Ouvrages et articles :

- BOUCHARD R, 1989. « Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaires de texte », *Le français dans le monde*, Recherche et applications, .et la grammaire
- CHARTRAND S.G. (Sous la dir. de), 1995, « Pour un nouvel enseignement de la grammaire », édit Logiques, Montréal, P, 370-415.
- CORDER P., « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », in *langages*, n° 57, Larousse, Paris, 1980.
- COSTE. D, 1976. « Un niveau- seuil », *Le français dans le monde*, Strasbourg,
- CUQ J.P., 1996, « Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE », Hatier, Paris, P. 110.
- CUQ J. P, Grucan I, 2002 « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presse Universitaires de Grenoble, P.425.
- DELAVEAU A., 2000 « Syntaxe : la phrase et la subordination », collection Campus, Armand Colin, P, 179. .
- GARCIA DEBANC C, 2001. « Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? », Delagrave, CRDP, Midi- Pyrénées, P, 408.
- GARY- PRIEUR M.N., 1985 « De la grammaire à la linguistique », Armand Colin, Paris,.
- GERARD V, 2004 « La grammaire en FLE ». Hachette, Paris, , P. 139.
- GREVISSE M., 1969. « Le bon usage », Duculot, Gembloux, Belgique,
- HUOT. H., 1981 « Enseignement du français et linguistique », Armand Colin, Paris, P. 156.
- KLEIN. W., 1989 « L'acquisition de langue étrangère », Paris, Armand Colin, P. 13-127.
- KRASHEN S.D, 1981. « Second language Acquisition and Second Language learning”, Pergamon Press, Oxford,
- LAMY A., 1981. « Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire », BELC, Paris,
- LEEMAN D., 2002 « La phrase complexe : la subordination », collection : Champs linguistiques, Boeck-Duculot,
- MARCHAND F, 1989. “Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités”, *Langue française*,

- MOIRAND S, 1979. . « *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère* », Clé International, « Didactique des langues étrangères »,
- PIAGET J. 1983 « La langue et la pensée chez l'enfant », Delachaux et Niestlé.
- PORCHER L, 1995. « Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline », Hachette,
- PORQUIER. R., 1977. « L'analyse d'erreur », ELA, n°25, Didier, Paris,
- PORTINE H., 1979, « Français fonctionnel et apprentissage de la grammaire », BELC, Paris,
- PUREN CH., 1994 « La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes ». Essai sur L'éclectisme, Didier, « Essai », P.26- 69.
- PUREN CH. (coord), 2001. « Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire », ELA,
- VARGAS C., 2004, « Langue et études de la langue », PUP, Aix- en Provence, P.400.
- VERGNAUD G, 1994, « Apprentissages et didactiques, où en est-on ? » Hachette, Paris, P. 179.
- VIGOTSKY L.-S., 1985. « Pensée et langage », Socio- Econom. IZD ., Moscou, 1934, trad. : Edition Sociales,
- VIGNER G., 1984, « L'exercice en classe de français », Hachette, « F », P.157.

Dictionnaires

- Champy P., et Etévé C., « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation », Nathan, Paris, 1994.P, 1057.
- Coste D, et Galisson R, « Dictionnaire de didactique des langues, » Hachette, 1976.
- Larousse, « Dictionnaire de langue française » Hachette, 2000

Mémoires et thèses

- Guidoume M. 1995, Usage de la subordination chez les apprenants de 3 èmè A.S. magister, univ. D'Oran.
- Abdelkrim G. 2017 Types d'activités et appropriation des savoirs grammaticaux par les apprenants. Master en did.des lang. Univ. Tiaret

-Khanfar Nadia 2015, Production de la subordination à l'écrit chez les apprenants au collège ,Master en did.des lang. Univ. Tiaret

Sites consultés

<http://gerflint.frompro.fr>. consulté le 20. 3.2019

http://ressources-cla_univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie consulté 22-09-2019

Documents officiels

Cadre européen commun des références pour les langues, Strasbourg, Didier ,2000.

Manuel et documents d'accompagnement de 4^{ème}AM

ANNEXES

Annexes

Annexe n° 01 : Ordonnance d'avril 1976

Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Chapitre I

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Art.2- Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- Le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active
- l'acquisition des connaissances générales scientifiques et techniques
- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès
- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie

Art.3- Le système éducatif doit :

- inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination
- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations
- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

Art.4- Tout algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art.5- L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus

Art.6- L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part

Art.7- L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art.8- L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

Art.9- L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Art.10- Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

Art.11- Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

Art.12- Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques; il comporte une par obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

Art.13- Tout établissement associe la famille à son action éducative La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

Art.14- L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

Art.15- En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

Art.16. L'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

Chapitre 2

Le système d'enseignement et ses structures

Art.17-Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

- l'enseignement préparatoire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur,

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

Chapitre 2 Organisation pédagogique et administrative

Art.38- la durée des études de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire spécialisé est de trois ans. La durée des études de l'enseignement secondaire technologique et professionnel peut varier selon le niveau de formation envisagée, entre un et quatre ans.

Art.39- Les conditions d'admission dans l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation.

Art.40- L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements appelés : Écoles secondaires et technicums

.

Art.41- Un diplôme ou certificat sanctionne la fin des études de l'enseignement secondaire. Les modalités de délivrance et d'équivalence de ce diplôme ou certificat sont déterminées par décret.

Art.42- Le corps enseignant est composé:

- de professeurs spécialisés dans l'enseignement d'une ou de deux disciplines.
- de professeurs d'enseignement pratique.

Ces enseignants exercent à plein temps ou à temps partiel.

En application de l'article 16 de la présente ordonnance et en tant que de besoin, les cadres et les professionnels des entreprises les spécialistes des différents secteurs de l'activité nationale participent aux tâches d'enseignement et de formation.

Tableau n°07 : Organisation des projets en séquences

<p style="text-align: center;">Projet 1</p> <p style="text-align: center;">Créer un blog touristique incitant à la découverte e l'Algérie</p>	<p style="text-align: center;">Projet2</p> <p style="text-align: center;">A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration</p>	<p style="text-align: center;">Projet3</p> <p style="text-align: center;">A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description</p>
<p style="text-align: center;">Séquence 1</p> <p style="text-align: center;">Bienvenue dans ma région.</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p>Gloire à nos ancêtres : Produire des arguments pour étayer une thèse.</p> <p style="text-align: center;">Séquence 3</p> <p>Oui à la culture : Enrichir ses arguments par des exemples</p>	<p style="text-align: center;">Séquence1</p> <p style="text-align: center;">Argumenter dans le récit</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p style="text-align: center;">Argumenter par le dialogue</p>	<p style="text-align: center;">Séquence 1</p> <p style="text-align: center;">Argumenter pour inciter à la découverte</p> <p style="text-align: center;">Séquence 2</p> <p style="text-align: center;">Argumenter dans la lettre</p>

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Remerciement.....	1
Dédicace.....	2
Liste de tableaux et des abréviations	3
INTRODUCTION GENERALE.....	6
 CHAPITRE 1 : ELEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS	
I.1. Le système éducatif algérien.....	11
I.1.1. Orientation politiques du système éducatif algérien.....	11
I.1.2. Structuration du système scolaire algérien.....	12
I.2. L'enseignement/ apprentissage de la langue française.....	13
I.2.1. Statut et finalité de l'enseignement du français au collège.....	13
I.2.2. Le programme de français en 4eme année moyenne.....	15
I.2.3. Orientations méthodologiques.....	18
I.2.3.1. Notion de projet.....	18
I.2.3.2. Notions d'activité, de séquence.....	19
I.3. Les méthodes d'enseignement /apprentissage de français.....	21
I.3.1. Définitions des notions de méthode et méthodologie.....	21
I.3.2. Les différentes méthodologies d'enseignement.....	22
I.3.2.1. La méthodologie traditionnelle.....	22
I.3.2.2. La méthodologie directe.....	22
I.3.2.3. La méthodologie audio-orale.....	23
I.3.2.4. La méthodologie structuro- globale- audio-visuelle (SGAV).....	24
I.3.2.5. L'approche communicative.....	26
I.3.2.6. L'approche actionnelle.....	28
I.3.2.7. L'approche par compétences.....	28
I. 4. La notion de grammaire.....	29
I.4.1. Définitions et types de grammaires.....	29
I.4.2. La grammaire et l'enseignement du français.....	31
I.4.3. La place de la grammaire dans l'approche communicative.....	32
I.5. La phrase complexe.....	35
I.5.1. La définition de la phrase complexe.....	35
I.5.2. Types de la phrase complexe.....	35

I.5.2.1. La juxtaposition.....	35
I.5.2.2. La coordination.....	35
I.5.2.3. La subordination.....	36
I.5.2.4. Les différentes subordonnées.....	36

CHAPITRE II: MÉTHODES ET TECHNIQUES

II.1. Matériel et méthode.....38

II.1.1.. L'analyse du contenu.....	38
II. 1.2. L'analyse quantitative.....	40
II.1.3. Elaboration de la grille d'analyse.....	41
II.1.4. Présentation du corpus.....	41
II.1.4.1. Le manuel scolaire : Définitions.....	41
II.1.4.2. Conception et fabrication d'un manuel scolaire.....	44
II.1.4.3. Le manuel scolaire de la 4 ^{ème} année moyenne.....	46

II.2. Présentation des résultats.....49

II .2.1. Rappel de notre problématique.....	49
II.2.2. Analyse des exercices et des textes de lecture du manuel scolaire du 4 A.M.....	49
II.2.2.1. Analyse des textes de lecture.....	49
II.2.2.2. Présentation et l'analyse des exercices de fonctionnement de la langue et de l'emploi de la phrase complexe.....	51

CHAPITRE III : DISCUSSION DES RESULTATS

III.1 l'interprétation des principaux résultats.....	56
III.2. Utilité pour l'institution scolaire.....	57
III.3 Utilité pour la recherche.....	58
III.4 Recommandations et conseils.....	58
III.5 - Limites et -perspectives de la recherche.....	59
CONCLUSION GENERALE.....	61
Bibliographie.....	62
Annexes.....	65
Table des matières.....	70

Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans une option didactique, dans le cadre de français langue étrangère (FLE). Le but de ce présent travail consiste à établir une analyse quantitative des activités de fonctionnement de la langue et les exercices qui visent l'emploi de la phrase complexe dans le manuel scolaire de la 4eme AM parce que nous avons constatés des lacunes chez les apprenants du collège dans l'emploi de la subordination c'est-à-dire les apprenants ont tendance à utiliser des phrases simples et évitent l'emploi de la phrase complexe.

Les résultats confirment bien nos intuitions ce qui nécessite une remédiations au niveau de la médiation pédagogique et au niveau de la confection des manuels scolaires

Mots clés : Activités de fonctionnement de la langue, l'emploi de la phrase complexe, les apprenants, le collège.

Abstract:

Our research is part of a diadactic option with in the framwork of french as a foreigen language. The aim of this present work as to establish a quantitative analysis of the language functioning activities and the exercises that aim at the use of the complex sentences in the school textbook of the 4th year in the middle school because we have observed gaps in the learners of college in the use of subordination learners tend to use simple sentences and avoid the use of the complex sentence.

So, for a work of end study we had results which confirm at the end of our intuitions.

Keywords : language fonctionning activities, the use of complex sentences learners, college.

ملخص :

يدخل مجال بحثنا في مجال التعليمية بحيث أن اللغة الفرنسية تعتبر لغة أجنبية. الهدف من هذا العمل هو إجراء تحليل كمي لكل أنشطة توظيف اللغة والتمارين التي تهدف إلى استعمال الجمل المركبة الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط لأننا استنتجنا إن تلاميذ الطور المتوسط لديهم مجموعة من المشاكل في ما يخص استعمال الجمل المركبة، بحيث يتجنبون استعمالها ويميلون أكثر إلى استعمال الجمل البسيطة.

إذن كعمل نهائي لدراسة بحثية لقد حصلنا في الأخير على النتائج التي تؤكد توقعاتنا الأولية.

الكلمات المفتاحية : أنشطة توظيف اللغة، استعمال الجمل المركبة، الطور المتوسط .