

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE.

Ministère de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique.

Université d'Oran.

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Département des Langues Latines.

MEMOIRE DE MAGISTERE DE FRANÇAIS.

Option : DIDACTIQUE.

INTITULE

**LA PHRASE VERBALE DANS L'APPRENTISSAGE DU F.L.E.
CAS DE LA 1^{ERE} ANNEE MOYENNE.**

Présenté par : Mme BESSADAT AMEL épouse HANKOUR.

Devant membres du jury :

Docteur : Mme Djamila BOUTALEB. Rapporteur. M.C Université d'Oran.

Professeur : Mme Kheira MERINE. Co-encadreur. C.C Université d'Oran.

Docteur : Mme Rahmouna MEHADJI. Présidente. M.C Université d'Oran.

Docteur : Mme Lalloucha BOUHADIBA. Examinatrice. M.C Université

Janvier 2010.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail :

A mon co encadreur Mme MERINE KHEIRA.

Toute ma famille qui m'a soutenue tout au long de mon cursus universitaire, une reconnaissance toute particulière à mon mari, pour toutes les marques d'attention dont t'il m'a comblé.

Aussi je dédie, cet humble présent, à mes très chers parents qui reposent en paix et qui demeurent toujours présents dans ma vie.

A mes sœurs chéries : NADIA, FOUZIA, FATIHA et à ma chère fille.

Sans oublier toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans l'élaboration de ce modeste travail.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je remercie Dieu tout puissant qui m'a aidé et qui m'a donné le courage et la volonté pour continuer mes études et effectuer ce mémoire de magistère.

En second lieu, je tiens à remercier tout ceux qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail.

Je cite plus particulièrement mon co-encadreur :

Mme MERINE KHEIRA pour le suivi et la patience avec laquelle elle a accompagné la réalisation de ce modeste travail.

Mes remerciements et ma reconnaissances s'adressent également à mon encadreur Mme : BOUTALEB pour le soutien qu'elle n'a pas cessé de fournir, et madame mehadji et Bouhadiba qui nous ont fait l'honneur et le plaisir de faire partie de ce jury c'est pourquoi je saisis cette occasion pour leurs présenter mon profond respect, ma gratitude, ma reconnaissance pour leurs assistance constante.

J'exprime enfin ma gratitude à mon mari pour ses encouragements durant tout mon cursus universitaire.

S O M M A I R E.	4
INTRODUCTION.	8
PREMIER CHAPITRE.	13
« Description grammaticale de la phrase verbale ». (Cadre théorique et méthodologique)	
Introduction.	14
Première Partie. « L'apprentissage de l'enseignement et de la grammaire »	15
Introduction.	16
1 L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN 1ERE ANNEE MOYENNE.	17
1- 1 Grammaire implicite / grammaire explicite.	22
1-2 Grammaire implicite.	22
1-3 Grammaire explicite.	23
1-3-1 Phénomène de préperception.	23
1-3-2 Phénomène de hiérarchie.	24
Synthèse de la première partie.	28
Deuxième Partie. « La phrase verbale »	29
Introduction.	30
1- PHRASE VERBALE ET SES CARACTERISTIQUES.	31
1- 1 Verbe.	36
1- 2 Place du verbe.	38
1- 3 Rôle du verbe.	41

1-4	Caractéristique du verbe.	46
2-	LA PHRASE VERBALE SIMPLE.	49
2-1	Ses constituants.	52
2-2	Son expansion au niveau du groupe nominal sujet et au niveau du groupe verbal. ...	53
3	-LA PHRASE VERBALE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN SITUATION DU F.L.E.	57
	Synthèse de la 2ème partie.	60
	Synthèse du premier chapitre.	61
	DEUXIEME CHAPITRE.	62
	(Partie pratique) Analyse du corpus.	
	Introduction.	63
	« 1ère partie du corpus »	64
	« Présentation et analyse des résultats des exercices faits à des apprenants de la 1ère année moyenne portant sur le verbe et la phrase verbale »	
	Introduction.	65
1	DESCRIPTION DE L'OUTIL METHODOLOGIQUE ET DEROULEMENT DE L'ENQUETE.	66
2	PHASE D'OBSERVATION / PHASE D'EXPERIMENTATION.	67
2-1	Echantillon.	69
2- 2	Contenu du test.	70
2- 3	Objectifs.	70

2- 4	Commentaire global des résultats du test.	71
2- 5	Etude et analyse de la 1ère partie du corpus.	74
2- 5 - 1	Activité N° 1	74
2- 5 - 2	Activité N° 2	76
2- 5 - 3	Activité N° 3	76
2- 5 - 4	Activité N° 4	77
2- 5 - 5	Activité N° 5	78
2- 5 - 6	Activité N° 6	79
2- 5 - 7	Activité N° 7	81
2- 5 - 8	Activité N° 8	82
3	-DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES APPRENANTS A REPRODUIRE LA PHRASE VERBALE.	83
4-	ETUDE DES ACTIVITES CONCERNANT LE G.V ET SES COMPOSANTES DANS LE MANUEL DE LA 1ERE A.M.	84
	Synthèse de la 1ère partie du corpus.	86
	« Deuxième partie du corpus ».	87
	« Analyse du questionnaire ».	
	Présentation et analyse d'un questionnaire faits à des enseignants de la 1ère année moyenne.	
	Introduction.	88
	1 Présentation.	89
	1- 2 Objectifs.	89

1 – 3 Contenu du questionnaire.	89
1 – 4 Commentaire et analyse globale du questionnaire et constat.	90
1 - 5 Résultats du questionnaire.	91
Synthèse de la 2ème partie du corpus.	97
Troisième Partie.	98
« Remèdes / Stratégies ».	
Introduction.	99
1- REMEDES / STRATEGIES (PROPOSITION DE REMEDIATION).	100
1- 1 Le comportementalisme.	100
1- 2 Le constructivisme.	101
1- 3 L'auto évaluation.	103
1- 4 Rôle de l'enseignant.	104
2- BUT À ATTEINDRE.	105
Synthèse de la troisième partie.	109
Synthèse du deuxième chapitre.	110
CONCLUSION GENERALE.	111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.	114
A N N E X E S.	119
Annexes N°1 questionnaire.	120
Annexes N°2 quelques donnés des exercices.	
TABLE DES MATIERES.	122

INTRODUCTION.

L'élève en difficulté d'apprentissage est celui qui éprouve une difficulté considérable dans le travail de l'information ou dans le langage.

Il est vrai que de nombre d'enseignants, et c'est là un triste constat, se soucie peu ou alors très peu de capacités d'expression écrite de leurs apprenants. Pourtant depuis longtemps les éducateurs essayent de trouver une alternative aux méthodes traditionnelle afin d'améliorer le rendement scolaire de leurs apprenants.

Les apprenants sortant des différents paliers du système scolaire présentent de sérieuses lacunes ; les moyens d'expressions sont faibles et le niveau de connaissance de langue est très pauvre, des erreurs d'ordre orthographique, syntaxique, grammatical sont à relever.

De ce fait, la grammaire, plus particulièrement **la phrase verbale et ses constituants** pose un sérieux problème pour nos apprenants de **1ère année moyenne** ; sont ceux qui n'arrivent pas à produire des phrases verbales correctes sur le plan orthographique et sémantique suivant les règles de la norme langagière.

L'enseignement apprentissage doit tendre vers l'acquisition de savoir faire, c'est-à-dire l'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs culturelles. Cet enseignement se sert d'exercices, de contrôle, de connaissance.

Dans le cadre de notre recherche, cette acquisition vise la maîtrise de la phrase verbale avec tout ce qu'elle comporte comme constituants et comme composants syntaxiques, dont le groupe verbal peut comporter divers types de compléments constitués par des groupes nominaux, en l'occurrence des compléments d'objet ou des attributs, ou encore des groupes prépositionnels du type **préposition + groupe nominal**.

Ces groupes prépositionnels sont soit des compléments d'objet indirects.

Exemple: (*Il a parlé à la presse*),

Soit des compléments d'objet seconds.

Exemple : (*Il a donné un cadeau à sa fille*)

Soit des compléments circonstanciels.

Exemple : (*Ils se sont levés à l'aube*)

Le groupe verbal, dont la structure est complexe, peut donc inclure des groupes nominaux et des circonstanciels. Ainsi étant l'une des principales structures de la langue française.

La phrase verbale nécessite un apprentissage rigoureux dès les premières années.

L'apprentissage du français en situation didactique est confronté à des différentes catégories dans le cadre de notre mémoire de magistère nous soulevons la problématique grammaticale chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne.

Les réflexions que me suggère le problème des difficultés de l'écrit chez nos apprenants sont la raison pour laquelle, nous avons opté pour un tel sujet.

Nous avons été motivé par ce sujet suite aux nombreux cas observés dans notre pratique quotidienne d'enseignante. A partir des quelles nous soulevons le cas du problème que pose la maîtrise de la phrase verbale dans la production langagière écrite et orale chez nos apprenants.

Cette recherche nous permettra de situer les difficultés majeures rencontrées en particulier au niveau de la phrase verbale qui nous permet de poser la problématique suivante :

- **Pourquoi la production écrite sur le plan grammatical est elle source de difficultés pour la plupart des apprenants ?**
- **Est-ce que le programme est chargé ?**
- **Y a-t-il adéquation entre ce qui est présenté dans le programme et ce qui est fait réellement ?**
- **Est-ce que la phrase verbale présente un problème pour les apprenants de la 1^{ère} A.M et à quels niveaux ?**
- **Dans la mesure où toute causalité est plurifonctionnelle, quelles sont les causes les plus déterminantes de ce dysfonctionnement ?**
- **Quelles approches mettre en œuvre donc pour remédier aux lacunes et améliorer les résultats ?**
- **Quels moyens faudrait il mobiliser pour motiver les élèves et les inciter à s'intéresser à l'écriture en langue française ?**

- **Quelles sont les solutions pédagogiques ?**

A partir de ces questions nous émettons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : toute difficulté rencontrée par l'apprenant dans son cheminement vers la maîtrise de la production écrite est en relation directe avec l'enseignement de cette langue.

Ainsi concernant notre sujet la phrase verbale ne serait pas suffisamment analysée et décrite à l'apprenant.

Hypothèse 2 : l'enseignement de la grammaire n'est pas assez motivant pour l'apprenant de la 1^{ère} A.M qui ne lui donne pas beaucoup d'intérêt ; ce qui se répercute au niveau de sa production écrite.

Vérifier ces hypothèses consistera à essayer d'identifier précisément les différentes difficultés éprouvées par les apprenants en grammaire. Cette précision ne peut être effectuée qu'en dépassant le cadre du simple constat de l'état de l'échec.

L'identification des difficultés permettra de mieux cerner cette situation d'échec en expression écrite et de formuler, en second lieu, des propositions didactiques appropriées.

Dans cette perspective, notre travail comportera les deux chapitres suivants :

1- Un premier chapitre théorique et méthodologique qui se compose de deux parties qui sont :

A – La partie traitant de l'enseignement apprentissage de la grammaire.

B – Celle qui prend en charge l'étude et la description de la phrase verbale avec ses constituants et ses caractéristiques.

2- Un second chapitre qui se compose de trois parties dont le contenu est :

A- Un test composé d'exercices écrits à des apprenants de la 1^{ère} année moyenne.

B- Un questionnaire à des enseignants.

C- Des propositions de remèdes et stratégies.

Cette deuxième partie aura pour but d'identifier chez les apprenants les différentes difficultés qui expliquent et justifient leurs faiblesses en expression écrite pour ce faire, nous avons eu

recours à partir du test à une analyse menée cas par cas sur un dixième (1/ 10) du public concerné.

Pour compléter cette analyse et dans une tentative de mieux expliquer les difficultés observées, nous avons élaboré un questionnaire orienté toujours vers ces difficultés. Les résultats seront présentés et expliqués pour dresser finalement un état des lacunes.

À partir des résultats de notre recherche, nous proposerons, dans cette dernière partie, des activités didactiques afin de remédier aux lacunes constatées et d'améliorer l'expression écrite en langue étrangère des apprenants en difficulté.

Notre travail se termine par une conclusion générale.

Notre recherche vise trois objectifs majeurs :

- ❖ Analyser les exercices adressés aux apprenants en vue d'identifier les erreurs commises en particulier le verbe.
- ❖ Déterminer les causes (facteurs déterminants) de ces erreurs.
- ❖ Proposer une démarche pouvant réduire les difficultés rencontrées dans l'expression écrite.

Il est vrai que la production écrite a toujours été un exercice difficile et pour les enseignants et pour les apprenants qui n'arrivent pas toujours à le faire réussir.

Ils essayent de trouver une alternative aux méthodes traditionnelles afin d'améliorer le rendement scolaire de leurs apprenants.

Par ailleurs, s'exprimer en langue étrangère double la difficulté pour l'apprenant, c'est pourquoi les apprenants sortant des différents paliers du système scolaire présentent de sérieuses lacunes ; les moyens d'expression sont faibles et le niveau de connaissance de langue est très pauvre ; des erreurs d'ordres grammaticaux sont à relever.

Le travail auquel nous nous sommes livrés s'inscrit naturellement dans ce cadre.

Comprendre à être compris au niveau de l'écrit supposent tout un travail, s'appuyant sur des méthodologies soit entièrement nouvelles (développement de la compréhension), soit renouvelées (développement de la production écrite).

Ainsi nous allons à partir d'analyse d'exercices des d'apprenants de moyen, voir les différentes difficultés qui se manifestent lors de la séance de la grammaire.

Dans le premier chapitre « cadre théorique et méthodologique » nous avons étudié, la description linguistique du groupe verbal, sa définition et l'élément majeur de l'apprentissage de la grammaire et son statut en Algérie.

Ensuite, arrive l'objet de cette recherche qui est d'étudier et analyser les difficultés d'ordre grammatical de la phrase verbale et ses constituants.

Dans le deuxième chapitre, partie pratique, nous avons un test constitué d'exercices écrits, par rapport à la grammaire en 1ère A.M.

Nous approfondissons l'analyse sur les travaux des huit cas représentaient le (1 / 10).

Ainsi, nous partons à l'analyse du questionnaire fourni aux enseignants et aux apprenants.

Par la suite, nous proposerons quelques solutions en termes de solutions pédagogiques afin de remédier à toutes les lacunes rencontrées par apport à l'apprentissage grammatical après avoir analysé le corpus, test et questionnaire.

Notre travail s'inscrit dans une approche essentiellement didactique qui privilégie notre point de vue d'enseignant, en traitant en priorité la phrase verbale puis en cernant et en s'expliquant la source des erreurs relevées.

Il nous paraît néanmoins utile de souligner que le cadre dans lequel s'inscrit notre étude, englobe nécessairement un aspect sociologique mais aussi un aspect psychologique que par méthodologie n'abonderons pas.

Notre objectif de recherche est de fournir des outils pour faciliter la tâche d'écriture et surtout au niveau de la phrase verbale qui permettent une meilleure acquisition à ce point de langue.

PREMIER CHAPITRE.

DESCRIPTION GRAMMATICALE DE LA PHRASE VERBALE.

(CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE).

Introduction

Notre travail de mémoire de magistère contient deux chapitres, chaque chapitre se compose de différentes parties. Avant de commencer l'étude de notre premier chapitre intitulé :

« Description grammaticale de la phrase verbale » (Cadre théorique et méthodologique).

Dans cette théorie de la grammaire, on a répartie le premier chapitre en deux grandes parties.

Selon le plan suivant :

La première partie sou titré « l'apprentissage de l'enseignement et de la grammaire », aura pour but de traiter ces différentes notions suivantes :

On l'a commencé par l'analyse de l'apprentissage de la grammaire en première année moyenne, celle la contient d'elle même l'étude de la grammaire implicite et la grammaire explicite ; on a suivi cette analyse par la définition et la description linguistique du phénomène de préperception et en second et dernier lieu la même étude pour le phénomène de hiérarchie.

Suivant toujours de ce premier chapitre, on va par la suite à la deuxième partie du premier chapitre sou titré : « La phrase verbale » cette dernière qui est la source de toute notre recherche traitera :

La phrase verbale et ses caractéristiques, ce premier grand titre est composé de l'étude du verbe, sa place, son rôle, et ses caractéristiques.

Pour compléter cette analyse et dans une tentative de mieux analyser la phrase verbale, nous avons élaboré, la phrase verbale simple, ses constituants, et son expansion au niveau du groupe nominal sujet et au niveau du groupe verbale.

Ce premier chapitre à pour but de démontrer l'importance de l'enseignement apprentissage de la grammaire en particulier, l'emploi et la fonction de la phrase verbale pour effectuer une meilleure expression écrite.

PREMIERE PARTIE.

L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA GRAMMAIRE.

Introduction.

Dans cette première partie, nous allons travailler sur l'apprentissage de l'enseignement et de la grammaire, cette dernière sera développée sur le plan implicite et explicite.

Il sera de même pour nous de l'attribuer et faire le rapprochement avec la langue française.

Ainsi, nous allons citer la notion d'acquisition / apprentissage, enseignement / apprentissage montrent déjà que le rôle le plus important revient à l'apprenant et non plus à l'enseignant et à l'enseignement exclusivement.

Il en sera de même pour le mot enseignant : facilitant, palliateur ou médiateur, diagnostiqueur ou simplement partenaire dans l'apprentissage, pourraient constituer des termes plus adéquats, en fonction des changements de situation impliqués par de nouvelles pédagogies. Les enseignants avec leurs savoirs faire et savoir être et leurs compétences peuvent montrer les objectifs d'apprentissage.

Ces enseignants devront assumer une grande part de responsabilité comme guides pour l'utilisation des meilleures approches pour faire progresser l'apprentissage d'un individu donné dans différentes activités surtout au niveau de l'écrit qui pose un problème pour la majorité de nos apprenants de la 1^{ère} A.M.

Pendant son apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant commet des erreurs qui sont souvent jugé inacceptable par le locuteur natif, de ce fait nous avons étudié la notion d'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'importance à attribuer à l'apprentissage n'est pas une notion nouvelle. ARISTOTE en faisait déjà sa préoccupation principale, dans son enseignement sur une base individuelle. Lui accorder la place primordiale dans le contexte d'un enseignement scolaire devient une gageure.

1) L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN 1 ÈRE A.M.

La didactique comme discipline possède un champ d'application dont l'ampleur varie selon les cotextes linguistiques et culturels. Dans la tradition francophone (et plus largement latine), la didactique se présente comme une discipline plus retrainte, qui est particulièrement concerné par les problèmes de théorie et méthodologie de l'enseignement. Elle se distingue, ce faisant, des approches ayant trait aux dimensions politiques, économiques et structurelles des institutions de formation, ainsi que de celles ayant trait aux aspects éthiques ou psychologiques de toutes relations pédagogiques.

A l'école, l'enseignement de la grammaire en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fin de permettre à tout les élèves d'exprimer leurs pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressées.

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès de tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. C'est pourquoi la maîtrise de la langue française est le premier pilier du socle commun de connaissances et de compétences : elle se place au cœur des l'apprentissages fondamentaux car elle constitue l'outil indispensable de l'égalité des chances. Ainsi, l'apprentissage de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensées précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. A l'issue de la scolarité obligatoire, les élèves doivent avoir acquis la capacité d'écrire des récits, des résumés, des comptes rendus d'observation ou de lecture, des argumentaires élaborés et structurés, et la capacité de comprendre des textes lu, du simple au complexe.

L'enseignement de la grammaire développe la curiosité des élèves pour la langue en les amenant à examiner les textes mais aussi en les aidants à prendre conscience qu'elle constitue un système qui peut s'analyser.

L'enseignement de la grammaire construit également des savoirs faire utiles dans diverses disciplines (classer, catégoriser, comparer etc.).

L'apprentissage de la grammaire va permettre aux apprenants de :

- Identifier la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositionnels).
- Identifier les éléments d'une phrase à trois constituants.
- Identifier les différents types de phrases.
- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

La langue française et la grammaire :

Le français est aperçu comme la langue de la France, voir sa propriété, symbole de son unité et de sa générosité lorsqu'elle en fait, bénéficier d'autres peuples. Il est aussi souvent perçu comme une langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variété de mélanges, d'hétérogénéité. Langue supérieure, il serait capable certaines choses de l'esprit et de le cultiver mieux que d'autres. Dès lors être monolingue en français normatif, écrit selon une unique norme grammaticale, lexicale, et orthographique serait normal, voir souhaitable.

La langue française est un attribut de **souveraineté** en **France** : c'est la langue de la **République française (article 2 de la Constitution de 1958)**. Elle est également le principal véhicule de la pensée et de la **culture française** dans le monde.

Elle est également la langue qui progresse le plus rapidement sur l'ensemble du continent africain (comme langue officielle ou comme langue étrangère). Le français est enseigné dans de nombreuses universités partout à travers le monde et il jouit d'un rayonnement notamment dans les mondes diplomatique, journalistique, judiciaire et universitaire. Le français est la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans les écoles de l'Union européenne (à égalité avec l'allemand ; l'espagnol arrivant seulement loin derrière en 4^e position).

Grammaire française.

Une des caractéristiques de la grammaire française vis-à-vis de nombreuses **langues vivantes** est la richesse de ses temps et modes. On peut toutefois noter que cette richesse tend à se réduire à l'oral. Par exemple, certains temps, tel le passé simple, ne se trouvent guère plus qu'à l'écrit et le passé antérieur se réduit le plus souvent à un simple jeu de « style » oratoire avec des expressions diverses mais toutes construites autour du seul verbe *être* (j'eus été..., il eut été...).

On peut également noter qu'une partie non négligeable de la grammaire française (pluriels, personnes dans la conjugaison), n'est notable qu'à l'écrit (exemple : ils jouent, il joue).

La langue française est illustrée par de grands grammairiens comme **Claude Favre de Vaugelas** (première moitié du **XVII^e siècle**) et **Maurice Grevisse (1895-1980)**, grammairien wallon, auteur de la grammaire de référence *Le Bon Usage*.

M. **Léopold Sédar Senghor**, première personnalité **francophone** de nationalité non française à la naissance à entrer à l'**Académie française**, vice-président du Haut-conseil de la **Francophonie**, était aussi le premier Africain titulaire de l'**agrégation** : en grammaire (1935).¹

Compétences et objectifs d'apprentissage.

Depuis quelques années déjà, on parle des compétences le, milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel.

« Ceci implique nécessairement la mise en plan d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences ».

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement / apprentissage.²

C'est à partir des objectifs d'apprentissage d'identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement / apprentissage sur la base du triptyque contenus, activités, tâches.

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais>

² www.oasisfle.com/documents/programme_de_français_1_année_moyenne.htm.

La centration sur l'apprenant.

Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui devient acteur, directement concerné. Prenant conscience de ses stratégies d'acquisition, il fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

La démarche d'enseignement / apprentissage.

L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concentration et une démarche de recherche.

Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation.

Le cheminement d'apprentissage comprend :

Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation.

Pour atteindre la compétence visée, on propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques.

L'enseignement de la grammaire amène à examiner les textes, et à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser. Ce savoir s'acquiert progressivement, en parcourant les faits de langue et les mécanismes syntaxiques du français, en allant du plus simple au plus complexe. Les exercices suivants le programme du cours doivent être inlassablement pratiqués pour permettre l'assimilation des règles énoncées dans le cours. Cela suppose que le « **maître** » corrige les exercices. L'élève peut suivre ses progrès dans la pratique de la langue en comparant ses résultats. Ainsi peut-il s'approprier les règles grammaticales et maîtriser peu à peu la « **logique** » interne du système syntaxique.

L'analyse grammaticale des phrases constitue l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire au collège. Sa pratique permet de reconnaître un « **texte** » comme un tout cohérent et conditionne l'apprentissage d'une langue étrangère.

La « **terminologie** » grammaticale sert cet objectif.

La **grammaire** est l'étude des **règles qui régissent une langue** permettant de construire des **énoncés** reconnus corrects par les locuteurs natifs d'une **langue** donnée. Elle comporte plusieurs disciplines :

- **phonétique** ;
- **phonologie** ;
- **morphologie** ;
- **syntaxe** ;
- **sémantique**.

Par extension, on nomme aussi *grammaire* l'ensemble des règles qui permettent de construire des énoncés dans une langue donnée, voire un manuel ou un ensemble de documents décrivant ces règles. On oppose souvent la grammaire à la **linguistique** en ce sens que celle-là est **normative** (elle indique comment construire des énoncés qui répondent à une norme, souvent littéraire) tandis que celle-ci est descriptive (elle se contente de décrire sans juger la validité des énoncés quant à la norme). Dans les faits, les deux disciplines se mêlent plus ou moins et l'approche normative seule (listes de *Dites / ne dites pas, faites / ne faites pas*) est considérée stérile ou réservée à un apprentissage superficiel de la langue.

La **linguistique** et l'**informatique** utilisent la notion de **grammaire formelle**, qui précise les règles de syntaxe d'un langage.

Selon « Crow Der », quand à lui, rend non seulement l'erreur possible mais la prévoit dans le cheminement de l'apprenant tout en fournissant, en cas de mauvaise réponse (et pour que celle-ci n'ait pas le temps de se fixer) une remédiation notons que pour Skinner et Crow Der, la bonne réponse doit, dans tous les cas, être immédiatement suivie d'un renforcement c'est-à-dire encouragée, approuvée, récompensée.

1-1 Grammaire implicite/ Grammaire explicite.

D'après le dictionnaire didactique des langues, le concept d'implicite est compris « par opposition à une forme d'enseignement qui fait passer l'assimilation des formes et des structures linguistiques par l'explication ou l'exposé des règles ou des principes théoriques et qu'on qualifie d'explicite ; on parle d'enseignement implicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phrases considérées à la fois comme des archétypes du discours visé et des étapes sur le chemin de la découverte »

Donc l'implicite (tout comme l'explicite) est une forme d'enseignement de la grammaire. C'est pourquoi certains préfèrent parler de grammaire implicite et de grammaire explicite.

1- 2 Grammaire implicite.

La forme implicite permet à l'apprenant de découvrir puis de manipuler des micro-structures d'une langue sans passer par l'apprentissage des règles. Les adeptes de cette forme d'apprentissage considèrent que l'individu a des capacités d'acquiescer sans passer par la rigidité des règles et de développer, au plan cognitif des processus mentaux qui traitent la connaissance et l'assimilent.

Exemples : *Ils arrivent* —————→ *des hommes* } *La marque du pluriel*
Elles arrivent —————→ *des femmes* } (ENT)

S'acquiesce sans que l'apprenant soit obligé de dire qu'il met le verbe au pluriel.

Cependant pour arriver à la maîtrise de la règle, par l'emploi de la systématisation on est obligé de présenter les faits qui s'opposent par leurs caractères.

L'apprentissage se fait par tâtonnement (l'enfant dans ses débuts commet des irrégularités qui sont aussitôt corrigées) puis se précise et se fortifie progressivement.

La verbalisation se fait à son insu. En situation scolaire, on vise cette verbalisation mais est-ce qu'on la réussit toujours ?

1-3 La grammaire explicitée.

Elle repose sur la réflexion, le raisonnement, « en grammaire explicite, réflexive, on réfléchit sur le sens des phrases, on fait des oppositions, des rapprochements, on montre les différences »³. C'est un comportement réflexif se basant sur la formulation métalinguistique qui favorise où qui peut être le résultat d'une conceptualisation. Ainsi pour « Coianiz » la grammaire explicitée renvoie à deux comportements :

- La verbalisation.
- La formulation.

Cette complexité va être perçue par l'apprenant étranger en fonction de ses compétences linguistiques.

1-3-1 Phénomène de préperception.

La réflexion en grammaire, se faisant sur l'écrit, remplace le continu (l'oral) par le discontinu (l'écrit) – c'est ce qui rend le repérage des unités, pour l'apprenant étranger, difficile à obtenir ; ainsi il aura souvent recours aux formes de la langue maternelle (ou de sa L1) pour répondre aux besoins d'analyse. Ce recours est appelé : « phénomène de préperception ».

Exemple 1 : l'apprenant algérien ayant pour L1 la langue arabe va placer la modalité verbale avant le nom pour dire : « *donnez moi mon livre* », il dira : « donnez mon livre » car le système d'appartenance en arabe s'exprime exclusivement à l'aide des possessifs, qui se placent sous forme de déclinaison du nom (Kitabi), la voyelle fermée allongée constitue le déterminant possessif renvoyant à la 1^{ère} personne du singulier (mon).

Exemple 2 : Pour les énoncés suivant : « *je lui parle* » - « *je m'adresse à lui* », le verbe : « parler » est antéposé au pronom « lui », et le verbe « s'adresser à » est postposé au pronom « lui ». En arabe, ils renvoient à deux énoncés où le pronom est toujours postposé : {atakalamuma maaho} - {atakalamuilahi}.

En arabe, c'est le pronom qui change d'aspect car il est déterminé différemment.

Le verbe c'est —————> parler (atakalamu) qui est accompagné de :

³ (M. Merrien- Imago 1974 p.69) Cité par Mme K. Mérine (2005).

a) avec (maa)

b) à (ila)

Donne ce ci : « le parle avec lui ».

Chaque situation exige un comportement linguistique particulier (on ne parle pas à son professeur comme on parle à son camarade).

Mais dans une situation d'apprentissage (en classe), le contexte situationnel étant « un », exclut la variabilité des registres et permet de focaliser sur le contexte linguistique. A moins de vouloir imprégner l'apprenant de ces différences pour qu'il s'en serve au cas échéant.

Le contexte linguistique met en évidence deux points :

a) *Le plan syntagmatique* : exemple : au lieu de :

« *Le travail de la nuit c'est pour eux* »

On a : « *Le travail de la nuit* »

Ou : « *La nuit, ils travaillent* »

b) **Le plan paradigmatique** :

Exemple : « *je travaille* » - « *tu travailles* » - « *il travaille* ».

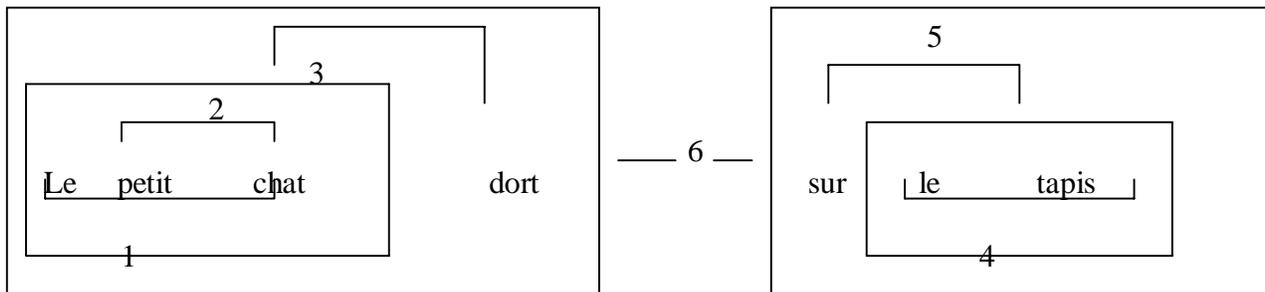
Les apprenants étant habitués à entendre certaines formes de discours (surtout à la télévision), ont tendance à les réemployer en situation de classe, le plus souvent, ils n'en saisissent pas totalement le sens.

1-3-2 Phénomène de hiérarchie.

Après le phénomène de préperception / perception, s'ajoute celui de la hiérarchie – car un énoncé dit oralement, donc présenté dans une continuité linéaire va, une fois écrit, se présenter sous une forme discontinu dans laquelle s'établit une hiérarchie entre les groupes ou les sous – groupes, qui n'auront pas la même importance au niveau de l'énoncé.

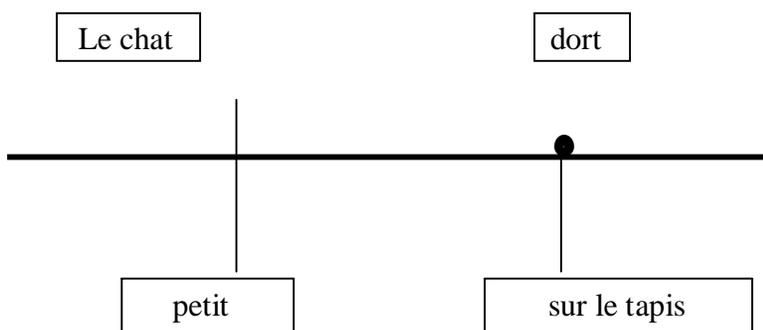
Il faut, d'autre part, reconnaître des **hiérarchies**, évidemment dissemblables d'une langue à l'autre, et de plus, contredisant la linéarité discursive. Il est certain que passer de cette continuité linéaire à la hiérarchie, par regroupement de termes reliés selon des schémas inapparents implique une activité

intellectuelle assez considérable : ainsi, une phrase telle que : « le petit chat dort sur le tapis » ne compte pas moins de six relations, que l'on peut grossièrement marquer comme suite :



Ces relations, déjà difficiles à percevoir, doivent encore être hiérarchisées : (1) est une relation de solidarité, (2) accessoire (3) de solidarité comme (4), (5) de sélection, (6) indique une relation de déterminant de phrase. Si l'on convient, dans une représentation hiérarchisée, de laisser sur un même plan les éléments indispensables au fonctionnement :

- a) du groupe
- b) de l'énoncé et de relier les termes en rapports de détermination, enfin de rattacher les déterminants de phrase au symbole de séparation des deux niveaux d'éléments de la phrase (en l'occurrence une ligne pleine), on obtient une visualisation plus claire des difficultés que rencontrent un étudiant dans l'explicitation :



- c) Enfin, l'explicitation requiert bien sûr le recours à une **métalangue**, activité complémentaire à celle de hiérarchisation¹. Cela suppose de la part de l'apprenant un détachement de la linéarité du

discours et l'accès à la possibilité de considérer la langue non plus comme un **outil**, un instrument, mais un **objet**.

La grammaire et la langue maternelle peuvent effectivement être déconnectées l'une de l'autre, puisque le bain linguistique en langue maternelle permet d'acquérir inconsciemment une grammaire implicite.

L'enfant, l'adolescent et l'adulte, du fait de la scolarisation établissent forcément des comparaisons lexicales et grammaticales entre leurs langues maternelles et les langues étrangères qu'ils apprennent. L'enseignant ne peut pas déceimment laisser son élève faire seul ces comparaisons.

- il y a une grammaire dites « traditionnel ».

Il y a eu des tentatives, dans les années 70, d'importer en grammaire les théories linguistiques structuralistes et génératives.

Il y a eu dans les années 80, parallèlement aux approches communicatives ou fonctionnelles, des tentatives d'envisager la grammaire plutôt sous l'angle notionnel ou sémantique.

Tendance actuelle : il n'y a plus de dogmatisme en la matière. Il faut prendre chez chacun ce qui semble pertinent, utile, claire. Par exemple : la théorie de l'énonciation (**BENVENISTE**) est incontournable en matière d'analyse de discours ou de grammaire de texte.

Pour une description général mais normative, on pourra consulter **GREVISSE (1993)**.

Pour une version linguistique des clitiques une référence classique est l'article de **ZWICKY (1977)**.

Pour le français est plus particulièrement pour les indices pronominaux du français dont nous traitons ici, nous renvoyons au récent livre de **CLAUDE MULLER**.⁴

La conceptualisation grammaticale propose une démarche adaptée à l'enseignement apprentissage en F.L.E, faisant appel à la participation active et consciente de l'apprenant, qui va construire progressivement ses connaissances grammaticales à travers un processus. Cette conceptualisation, que l'on peut appelé la grammaire par la démarche active de découverte vise à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Elle se différencie de la grammaire déductive, dans le sens où il n'y a pas de règles préexistantes à trouver. Cette grammaire est cognitive, puisque elle fait appel à la réflexion de l'apprenant.

⁴ 2003 chapitres 5, PP. 265- 304

La grammaire utilise les dénominations « groupe » et « syntagme » de manière assez semblable. Ces deux termes désignent un ensemble de mots qui sont tous en relations avec un élément central appelé « **noyau** ».

Le groupe verbal est un group dont le noyau est un verbe.

Le groupe verbal s'analyse lui même en plusieurs groupes.

Exemples : « *le petit garçon mange une tartine* ».

Le petit garçon = *groupe nominal sujet*.

Mange une tartine = *groupe verbal*.

Lui même composé de :

Mange = 3ème personne du singulier de l'indicatif présent.

Une tartine = group nominal complément d'objet directe.

On voit donc apparaître un nouveau groupe nominal à l'intérieur du groupe verbal.

Il ne faut pas confondre l'emboîtement, certains auteurs donnent des numéros GN1, GN2...

Synthèse de la première partie.

Cette partie nous a permis de voir que l'enseignement - apprentissage de la grammaire possède un champ d'application dont l'ampleur varie selon les contextes linguistiques et culturels.

Nous avons pu constater que, l'enseignement de la grammaire développe la curiosité des élèves pour la langue en les amenant à examiner les textes, mais aussi en les aidant à prendre conscience qu'elle constitue un système qui peut s'analyser.

Ainsi, à partir de notre analyse nous avons pu constater que l'enseignement de la grammaire construit également des savoirs faire utiles dans diverses disciplines comme : classer, catégoriser, à examiner les textes, et à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser.

À partir de l'apprentissage, l'apprenant peut suivre ses progrès dans la pratique de la langue ; cette pratique sur le terrain pédagogique admet des erreurs différentes sur le plan grammatical, par conséquent ceci est le résultat d'une appropriation défectueuse, c'est-à-dire comme la configuration observable d'une construction inadéquate.

Par ailleurs, nous allons étudier par la suite dans la deuxième partie de notre premier chapitre « la phrase verbale », le « verbe » dans toutes ses définitions, par conséquent l'analyse des erreurs des apprenants sur le verbe vont être le but et l'objectif de notre recherche.

DEUXIEME PARTIE.

LA PHRASE VERBALE.

Introduction

Pour cette deuxième partie du premier chapitre, nous avons choisi dans l'apprentissage de la grammaire d'étudier particulièrement, la phrase verbale et ses aspects. .

Partant du fait que la grammaire qui est l'étude des règles qui régissent une langue permettant de construire des énoncés reconnus corrects par les locuteurs natifs, en focalisant sur cette base on va étudier la phrase verbale et ses caractéristiques, la phrase verbale simple et ses constituants.

Nous verrons également les expansions de chacun de ses constituants :

S.N + expansion et S.V + expansion en les situant par rapport à l'apprentissage de la grammaire du F.L.E.

Cette analyse va nous permettre de dire que le verbe reste le noyau prédicatif du groupe verbal. Sur cela notre description doit faire apparaître les différents compléments du verbe (complément d'objet direct, attribut du sujet...)

L'analyse grammaticale de la phrase verbale constitue l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire au moyen. Sa pratique permet de reconnaître un verbe comme un tout cohérent et conditionne l'apprentissage d'une langue étrangère. La terminologie grammaticale sert cet objectif.

Pour cela, cette partie se compose des points suivants :

- a) La phrase verbale et ses caractéristiques aura pour but d'identifier et d'écrire :
 - Le verbe.
 - Place du verbe.
 - Rôle du verbe.
 - Caractéristiques du verbe.
- b) Son expansion au niveau du groupe nominal sujet et au niveau du groupe verbal.
- c) En dernier lieu de cette partie, on va étudier la phrase verbale dans l'apprentissage de la grammaire en situation du F.L.E.

1- PHRASE VERBALE ET SES CARACTERISTIQUES.

Espèces de phrases

Les phrases sont classées en tenant compte de leur construction, en considérant qu'elles contiennent un verbe, ou selon la nature de la communication.

Du point de vue de leurs constructions, (schéma)

1) les phrases sont verbales, elles contiennent un verbe habituellement conjugué à un des quatre modes personnels -indicatif, subjonctif, conditionnel ou impératif;

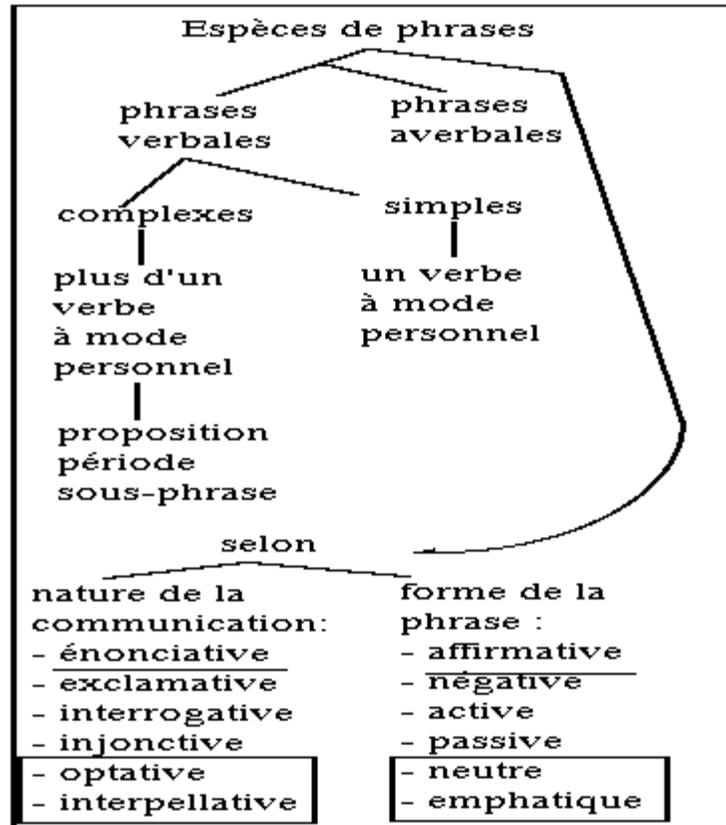
ces phrases sont dites simples si elles ne renferment qu'un seul verbe à mode personnel, elles sont par ailleurs dites complexes, si elles renferment plus d'un verbe à mode personnel.

2) Les phrases averbales sont celles qui ne contiennent aucun verbe.

3) en plus d'exercer des fonctions au plan de la syntaxe -elles peuvent exercer toutes les fonctions qu'exerce le nom, soit celle de sujet, d'attribut, de complément, ...

4) du point de vue du sens, les phrases prennent l'une ou l'autre des fonctions exercées selon la nature de la communication qui est prise forme -déclaration, interrogation, exclamation, injonction.

Schéma 6.1.2b



5

⁵ <http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-1972/grafin/gd/ibug6pic/bousa6.html>

La phrase verbale est toujours organisée autour d'un verbe, ou de plusieurs verbes. Elle est constituée au minimum, d'un verbe conjugué.

Exemple : *Entrez.*

Ou d'un ensemble de mot constituant un groupe nominal sujet et un groupe verbal :

P —————> GNS + GV.

Exemple : *Les voyageurs préparent leurs bagages.*

Les voyageurs partent.

La phrase verbale est une phrase de base ou une phrase dérivée :

La phrase de base est un énoncé déclaratif (énonciatif), affirmatif, neutre et actif, le modèle général est : *Les élèves révisent leurs leçons.* —————> G.N.S + GV.

Exemples : *Ce voyage sera passionnant.*

Les douaniers fouillent les bagages.

La phrase dérivée est le résultat de la transformation d'une phrase de base ou de l'assemblage de plusieurs phrases.

Exemple : *Ne seront-ils pas fouillés les bagages, par les douaniers.*

Une phrase verbale peut être composée de :

1. Une seule proposition :

Caractéristiques : nécessairement indépendante

Exemple : *L'enfant s'approcha.*

2. Plusieurs propositions :

2.1. Propositions indépendantes :

Sortes de proposition :	Caractéristiques
-juxtaposées	séparées seulement par une virgule
-coordonnées	reliées par des conjonctions ou des adverbes de coordination

Exemples : *L'enfant s'approcha, sa mère le prit contre elle.*

L'enfant s'approcha mais sa mère le prend contre elle.

2.2. Propositions non indépendantes :

Caractéristiques

une proposition subordonnée dépend d'elle.

- elle ne commence par aucun mot introducteur (conjonction de subordination, pronom relatif, adverbe ou adj. ou pronom interrogatif, ...)
- elle ne peut pas toujours être isolée, de même qu'une proposition subordonnée ;
- elle s'en distingue parce qu'elle n'est introduite par aucun mot

Exemple : *Je veux que tu ranges tes livres.*

2.2.1. Proposition *principale* :

2.2.2. Propositions *subordonnées*

2.2.2.1. Généralités

Caractéristiques

- Elle dépend d'une proposition principale (ce qui signifie qu'elle NE pourrait PAS, sans changements, être isolée)
- Elle commence par un mot introducteur (conj. de subordination. pr. relatif, adv. ou adj. ou pronom interrogatif, ...)

Exemple :

Je veux que tu ranges tes livres

A partir de cette étude de la phrase verbale et ses principales caractéristiques, nous allons décrire par la suite ; le noyau de la phrase qui est le verbe sur tous les plans linguistiques.

1-1 Le VERBE.

Description linguistique du groupe verbale :

A -Définition Morphologique :

Le verbe est le signe susceptible de se conjuguer, c'est-à-dire de prendre les marques extérieurs de voix, de mode, de temps, de personne, de nombre, de genre et d'aspect. Ces marques se manifestent sous forme d'affixes : pronoms de conjugaison, désinences personnelles, accompagnement d'auxiliaires, de la négation *ne....pas/ jamais,...* A elles seules, elles suffisent à identifier un verbe.

B – Syntaxique :

Le verbe est un constituant immédiat du syntagme verbal. L'appellation que lui réserve l'analyse traditionnelle, *base de la phrase ou nœud structural de la phrase*, tend à en faire l'élément essentiel, fondamental, de la phrase, ce qui est linguistiquement discutable : la phrase s'articule sur un syntagme nominal et un syntagme verbal, unis entre eux par une relation de solidarité qui, à elle seul, fonde l'existence de la phrase. La terminologie scolaire à intérêt à se débarrasser de ces termes équivoques et à les remplacer par *constituant immédiat du syntagme verbal*, ce qui est bien la fonction syntaxique du verbe. Selon le développement du syntagme verbal, la description du verbe peut se préciser, rejoignant ainsi les catégories de la grammaire traditionnelle : verbe employé transitivement, intransitivement,...

Selon GENOUVRIER-GRUWEZ l'opposition *verbe vs verbe être* est suffisante et « transitif sera strictement entendu au sens de qui admet un complément du verbe sans autres commentaires »⁶

⁶ Genouvrier E. et Gruwez C, Français et exercices structuraux C.M. 1 P. 92

La remarque est faite pour l'école primaire ; peut être pourrait on affiner la description en première année dans le sens suivant et en rapport avec les phrases de base :

- a) **Verbe transitif** : à construire avec un complément de verbe, prépositionnel ou non prépositionnel ;
- b) **Verbe intransitif** : à construire sans complément de verbe ;
- c) **Verbe pronominal** : à construire avec un pronom personnel de la même personne que le sujet ;
- d) **Verbe impersonnel** : à construire avec un « il » sans référent ;
- e) **Verbe être** : verbe copule et ceux qui peuvent commuter avec lui ;
- f) **Verbe auxiliaire** : aide à construire un autre verbe.

Ces appellations paraissent indispensables pour une utilisation efficace du dictionnaire. Cependant, l'intérêt, relatif, de cette classification ne doit pas faire oublier un aspect plus important de la syntaxe du verbe en qui rejaillit sur le sémantisme : La nouvelle grammaire du français propose une classification des verbes reposant sur la classe de leur sujet et / ou de leur complément, c'est-à-dire qu'un verbe n'admet pas indifféremment un sujet / un complément. Les sous classes ainsi définies se révèlent pédagogiquement intéressantes dans un contexte différent de celui du cours de grammaire.

C – Sémantique :

La grammaire scolaire traditionnelle fonde, partiellement, sa définition sur l'opposition *Verbes d'action / verbes d'état*. Ce type d'opposition pourrait être développé : verbes de mouvement, de sentiment, de dire,... Ce classement n'est pas à rejeter a priori : il rejoint en effet la notion de champ lexical et paraît plus à la portée des classes de première que les sous classes de *La nouvelle grammaire du français* : verbes factitif, perfectif, imperfectif, duratif, momentané ; celles-ci seront éventuellement précisées ultérieurement⁷

⁷ Prédiquer, c'est dire quelque chose à propos de quelqu'un : c'est aussi mettre en relation le sujet grammatical de l'énoncé avec ses compléments ou attributs par l'intermédiaire d'un verbe.

Par exemple dans les exercices qui suivent la leçon de grammaire, dans les travaux de rédaction, dans l'analyse de texte pour l'explication de la métaphore,...

- Traditionnellement, on dit que le verbe fait référence à une action : c'est une définition à éviter à tout prix, car cela suppose que le sujet est un actant animé, ce qui n'est pas toujours le cas.

- Il vaut mieux parler du *verbe* référent soit un *ETAT* soit à un *PROCESSUS*,

La mer reste calme. (État)

La mer se calme. (Processus)

La mer est de plus en plus calme. (Processus sous forme d'une série d'états successifs)

Il sort tout rouge. (Processus + état)

Le verbe se reconnaît à ses flexions ou terminaisons nombreuses qui sont fonction du Sujet Grammaticale (personne, genre, membre) ainsi que du temps et du mode choisis par l'énonciateur, alors que le nom au contraire se caractérise par des modifications en nombres très limitées en rapport avec le genre et le nombre.

Nous chantons.

Nous chanterions s'il faisait beau

Les oiseaux gazouillent

Les oiseaux gazouillaient.

Il arrive trois trains par heure

Il est arrivé trois trains dans la journée d'hier.

1-2 PLACE DU VERBE.

a) *Le système verbal dispose de modes et de temps grammaticaux*

L'étiquetage traditionnel est peut-être pratique mais dangereux, d'où l'importance de poser tout de suite la différence entre

- *Temps grammatical* et *Temps ou Moment réel* :

Il vient demain. (Temps grammatical présent compatible avec Temps réel à venir)

- *Mode grammaticale* et *Valeur réelle* :

Je voudrais un peu de café. (Le conditionnel implique une modalité de politesse et ne suppose ici aucune condition).

b) ***Le Verbe est le noyau principal du Groupe Prédicatif***

C'est au tour du groupe prédicatif que vont se faire les opérations les plus fréquentes d'affirmations, de négations, d'interrogations et de passivations, ainsi que les opérations de complémentations indispensables à la compréhension du message.

c) ***La conjugaison.***

L'étude des formes verbales reste un objectif important, si l'on veut que l'élève maîtrise l'orthographe : insister sur la fréquence d'exercices oraux et écrits tout au long de l'année.

d) ***les modes***

Indicatif, Conditionnel, Subjonctif comportent des formes définies selon les personnes et se prêtent à l'expression de formes interrogatives et intéro-négatives.

Exemple : ***Nous poserons des questions Les enfants ne posent-ils pas beaucoup de questions ?***

Infinitif et Participe au contraire ont des comportements de forme, de place et de relation au sujet (comportement morphosyntaxique) plus proche du nom et de l'adjectif, tout en gardant la possibilité d'une complémentation semblable à celle du verbe.

« ***Revenant de promenade, nous n'avons qu'une envie, celle de nous reposer*** ».

Dans ce cas, le participe cumule le statut adjectival de description de *nous* et la fonction d'énoncé circonstanciel de cause par rapport à l'énoncé qui suit, tout en gardant le comportement d'un verbe accompagné de son complément. Intéressant et nouveau pour beaucoup de nos élèves ! Cependant il ne s'accorde pas avec le sujet de second énoncé.

a- **Indicatif** : valeur de vérité ou de certitude dans l'esprit du locuteur.

Il ne **viendra** pas. (J'en suis sûr)

b- **Conditionnel, Subjonctif et Impératif** : valeur de vérité plus au moins hypothétique.

*Il est nécessaire que tu **vendes** ta maison.* (Projection de l'objet du souhait, de l'ordre ou de la nécessité, mais en même temps aucune certitude sur la réalisation.

*Je **veux** qu'il **vienne**.* (Indicatif de volonté - subjonctif obligatoire de non certitude)

*Je **voudrais** qu'il **vienne**.* (Conditionnel de souhait - subjonctif de non certitude)

c- **Infinitif** : à la limite entre valeur nominale et valeur verbale

Manger quelque chose de solide le matin est recommandé.

d- **Participe** : à la limite entre valeur verbale et valeur adjectivale ; il peut même avoir une valeur nominale dans le cas où il assure une fonction de Complément circonstanciel.

Exemple : *Encourager par ses premiers succès (du fait qu'il est....), il a redoublé d'efforts dans son entreprise.*

La description du groupe verbal doit faire apparaître les différents compléments du verbe (complément d'objet direct, attribut de l'objet, complément circonstanciel, complément absolu, complément d'agent).

Un second niveau doit décrire les différents mots ou groupes occupant ces fonctions (groupe nominal, groupe verbal, adjectival, groupe nominal)...

Pour être complète, la description sera exhaustive sur le mot noyau : **le verbe** (action ou état, conjugaison selon la terminaison, les voix du verbe, les modes, les temps (du verbe), la personne du verbe, le nombre, les tours (négatif, interrogatif etc.)

Le groupe verbal comporte obligatoirement un verbe, éventuellement un adverbe ou un groupe adverbial ; exemple : (*marcher très vite*)

Il peut comporter divers types de compléments constitués par des groupes nominaux, en l'occurrence des compléments d'objets ou des attributs, ou encore de groupes prépositionnels du type préposition + groupe nominal.

Ces groupes prépositionnels sont soit des compléments d'objets indirects (*il a parlé à la presse*), soit des compléments d'objets seconds (*Il a donné un cadeau à sa fille*), soit des compléments circonstanciels (*Ils se sont levés à l'aube*).

Le groupe verbal dont la structure est complexe, peut donc inclure des groupes nominaux et des circonstanciels.

1-3 ROLE DU VERBE.

La langue française contient trois types de verbes.

Il existe trois types de verbes : les verbes pleins, les verbes auxiliaires et les verbes semi-auxiliaires.

a) Les verbes pleins :

Ce sont les plus nombreux. Ils sont suivis d'un adverbe ou d'un ou plusieurs compléments

Exemples : *Il se lève à huit heures.*

Elle cherche un travail.

b) Les verbes auxiliaires être et avoir :

Leurs rôles se présentent pour former les temps composés.

Exemples : *Tu es parti en Suisse.*

J'ai acheté un appartement.

c) Les verbes semi-auxiliaire.

Leurs rôles s'articulent sur le fait qu'ils sont toujours suivis d'un infinitif et ont :

Une valeur de temps « *venir de, aller* »

Une valeur d'aspect « *se mettre à, commencer à, / être entrain de, continuer à, / finir de, s'arrêter de* »

De cause : « *laisser, faire* »

Passive « *se laisser, se faire, se voir, s'entendre, se sentir* »

De mode « *devoir, falloir, pouvoir, devoir* »

d) Le mode

Le rôle du mode permet d'exprimer l'attitude de la personne qui parle par rapport à ce qu'elle dit.

Exemple : *Il travaille.*

Travaille (à l'impératif, pour énoncer un ordre)

Une même intention de communication peut s'exprimer différemment :

Exemples : *Corrige !*

Vous corrigez s'il vous plaît.

On distingue :

- Les modes personnels qui se conjuguent : à l'indicatif, le subjonctif, conditionnel et l'impératif ;
- Les modes impersonnels : l'infinitif, le participe et le gérondif.

e) Le rôle de la syntaxe du verbe.

1 - Verbes intransitifs

Certains verbes n'acceptent jamais de complément d'objet comme ces verbes de mouvement (*venir, aller, arriver...*) ou exprimant un changement d'état (*naître, mourir*).

Certains sont transitifs ou intransitifs :

Exemples : *Il travaille / il travaille le bois.*

La cheminée fume / il fume le tabac.

Pris dans un sens figuré ils acceptent un complément d'objet direct :

Exemples : *Aboyer : aboyé un ordre.*

Ou dans certaines expressions : *Elle vit sa vie.*

2- Verbes transitifs directs

Le rôle du verbe transitif direct suivi d'un complément d'objet direct (cod) ; c'est qu'il répond à la question qui? Ou quoi ?

Exemples : *Je cherche ma mère.*

Il lit l'article.

f) Verbes à double construction

Le rôle de ces verbes ils expriment l'idée de dire ou de donner ont deux compléments d'objet ; complément d'objet direct (c.o.d) et le complément d'objet second (cos) que l'on appelle parfois « datif ».

Le rôle du cos est toujours accompagné d'un c.o.d et toujours indirect.

Exemple : *Elle demande conseil à son pharmacien.*

Quelques verbes à double construction cod + cos : dire, demander, proposer, conseiller, promettre, expliquer, indiquer, raconter, répondre, reprocher, donner, offrir, apporter, prêter, vendre, louer, rendre, envoyer, emprunter.

Double construction avec de : accuser, excuser, avertir, prévenir, informer, féliciter, charger, récompenser, dispenser.

g) Verbes d'états :

Le rôle de ces verbes c'est qu'ils sont suivis d'un attribut qui indique une qualité donnée au sujet ou au complément d'objet

L'attribut du sujet se rencontre après les verbes :

Exemple : *Etre : elle est si calme.*

*Paraître, sembler, avoir l'air de, passer pour, être considéré comme, elle semble inquiète
Devenir, rester, vivre, tomber, se trouver, se faire, reste gentille, ma fille.*

Après certains verbes à la voix passives ou intransitifs

Ils sont tombés malades.

L'attribut du sujet s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :

Exemple : *la course est lancée.*

Partez !

Les verbes suivis d'un attribut du complément d'objet se rencontrent après de verbes comme :

Croire, estimer, juger, penser, nommer, rendre, voir, trouver.

Exemple : *J'ai trouvé ce gâteau délicieux.*

L'attribut du sujet et ou de l'objet peut être précédé d'une préposition (**par, en de**).

h) Verbes supports, verbes symétrique et verbes converses.

1- Les verbes supports.

Le rôle de ces verbes c'est que certains d'entre eux perdent leurs sens propre lorsqu'ils forment avec un nom avec un adjectif une locution verbale.

Exemple : *Avoir : j'ai du plaisir à lire cet ouvrage.*

2- Les verbes symétriques (réversibles) :

Comme : **épouser, se marier à, rencontrer, croiser, ressembler à ... ;**

Exemple : *j'ai croisé un ancien collègue à la librairie.*

Ces verbes impliquent une idée de réciprocité.

3- les verbes inverses.

Le rôle de ces verbes c'est qu'ils disent la même chose de deux points de vue opposés

Comme : **prêter/ emprunter, vendre/ acheter, posséder /appartenir à...**

Exemple : *j'ai vendu à mon cousin ma montre.*

Les auxiliaires « être » et « avoir »

Les auxiliaires sont être et avoir. La plupart des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire « **avoir** ».

On remarque que choisir l'auxiliaire est important pour l'accord.

i) Les verbes pronominaux.

Il existe quatre catégories de verbes pronominaux.

j) Les verbes réellement pronominaux :

Ce sont les verbes qui n'ont qu'une seule forme : la forme pronominale (ces verbes sont souvent appelés « essentiellement pronominaux »)

Exemples : *s'en aller, s'enfuir, se méfier de, se souvenir de, s'abstenir, se moquer de, s'écrouler, s'effondrer, s'évader.*

Certains verbes peuvent avoir deux formes (pronominale et non pronominale).

Exemples : *décider de / se décider à*

Attendre quelque chose / S'attendre à quelque chose.

Echapper à / S'échapper de.

Enfin certains peuvent aussi avoir les deux formes (pronominale et non pronominale), mais avec des sens tout à fait différents.

Exemples : *apercevoir quelque chose.*

S'apercevoir de quelque chose.

k) Les verbes pronominaux réfléchis.

Le rôle de ces verbes c'est que leurs actions se réfléchissent sur le sujet.

Exemple : *elle se lave.*

l) Les verbes pronominaux réciproques.

Ces verbes impliquent une idée de réciprocité.

Exemples : *Ils se battent.*

Ils se regardent.

m) Les verbes pronominaux à sens passif.

Exemple : *les livres se sont bien vendus.*

n) Les deux catégories de verbes impersonnels.

Exemples : *Il y a deux enfants qui attendent.*

Il s'est vendu trois mille fleurs.

Il existe deux catégories de phrases impersonnelles : le verbe existant seulement à la forme impersonnelle.

1 Les verbes utilisés pour parler du temps :

Exemples : *Il pleut, il grêle.*

Il fait beau, il fait chaud, il fait froid.

Les verbes existant aux deux formes personnelle et impersonnelle.

Exemples : *Elle est passée par ici.*

Il s'est passé un accident.

Nous sommes restés chez lui.

2 -Les formes impersonnelles du passif.

Exemples : *Il a été décidé d'annuler le concert.*

Il a été interdit de se baigner.

Ces formes sont assez fréquentes dans la langue administrative et rarement utilisé à l'oral.

Toutes ces différentes catégories de verbes nous indiquent, nous montrent leurs rôles chacun avec ses formes dans la phrase verbale, et dans la langue française en général, ce qui nous motivent à mieux les cerner dans notre recherche et voir avec un œil objectif les caractéristiques des verbes suivant.

1-4 CARACTERISTIQUE DU VERBE.

Voici les différentes constructions du groupe verbal :

1- complément du verbe sous forme de GN :

V + GN
La mer roule ses grosses vagues. (CD)

V + GN
Cette auto a coûté vingt mille dinars. (CI)

2- complément du verbe sous forme de Groupe Prépositionnel.

V + GPrép
Le bateau s'approche de la plage déserte.

3- complément du verbe sous forme de Groupe Adjectival.

V + G.Adj

Ces enfants paraissent tristes.

4- complément du verbe sous forme de Groupe Adverbial.

V + GAdv

Ces animaux de ferme mangent avidement.

5- Complément du verbe sous forme de phrase (P).

V + Psub

Marie comprit / que / son voyage en Europe serait intéressant.

Le verbe est l'une des classes grammaticales les plus importantes. Il est le pivot de la phrase. Il possède des particularités qui lui sont propre. Il est variable en fonction de nombre, du temps, de l'aspect, du mode, de la voix.

Un verbe est un mot qui peut exprimer :

- L'action accomplie par le sujet ; exemple : « *les élèves révisent leurs leçons* ».

S V

- L'action subie par le sujet ; exemple : « *l'enfant gazouille au berceau* ».

S V

- L'existence du sujet ; exemple : « *je suis venus en autobus* ».

S. V

- L'état du sujet ; exemple : « *il réfléchit sérieusement* ». (le sujet est au masculin singulier).

S. V

- La relation entre le sujet et l'attribut. Exemple ; « *il écoute les conseils de sa maman* ».

S. V

Le **verbe** est composé de 2 parties : le radical et la terminaison.

Le radical donne le sens du verbe, c'est la partie commune aux mots de la même famille. Il est invariable, sauf dans le cas des verbes irréguliers.

La terminaison est la partie flexible du verbe : elle varie en fonction du sujet et du temps de la conjugaison.⁸

Exemple :

Dormir : le radical est « DOR » : je dors / il dormait. Ce verbe possède un seul radical : DOR.

Exception certains verbes possèdent plusieurs radicaux :

Aller : *je vais / nous allons / vous irez / que j'aille.*

Etre : *je suis / tu es / j'étais / je fus / je serai / que je sois.*

Avoir : *j'ai / nous avons / j'aurais / que j'eusse / ayez.*

Faire : *vouloir, pouvoir, etc.*

Le souci de ne pas se tromper guide tous les échanges entre les apprenants et avec le professeur, leur enlevant toute spontanéité puisque leur objectif est d'être « approuvés par le maître ».

Ce que l'enseignant demande aux apprenants, c'est juste d'être d'accord avec cet enseignement par la norme qu'il leur dispense « en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés », ses questions ne sont pas de vraies questions, elles ne s'écrivent pas dans une optique de communication mais d'évaluation des acquis, du respect de la norme.

Il s'agit plus pour les apprenants d'acquiescer la grammaire que d'exprimer des idées, car ils sont persuadés que c'est essentiellement grâce aux règles de grammaire qu'ils pourront « bien faire » donc suivre la norme et ainsi satisfaire le professeur.

On ne parlera pas forcément de peur chez l'apprenant, mais de sentiment d'insécurité par rapport à la langue, sentiment constamment renforcé en classe de langue par les questions du professeur (poids de la norme étant encore plus fort à l'écrit qu'à l'oral).

⁸ Auteur LINE MATAR. Grammaire. Lire en français. Nobilis 2008 – 2009.

2- LA PHRASE VERBALE SIMPLE.

La phrase verbale simple est construite autour d'un seul verbe conjugué.

Exemple : *Les élèves recopient la leçon.*

La phrase simple contient un seul verbe conjugué ou plusieurs verbes conjugués reliés par une virgule (juxtaposition) ou par une conjonction de coordination.

N.B. La phrase simple ne contient pas de mot de subordination.

Exemples :- *Il s'est réveillé à 7h, s'est levé, s'est rasé et à déjeuné.*

- Il n'est pas venu me voir ni ne m'a téléphoné.

- j'irai vous voir bientôt.

- J'irai vous voir où je vous téléphonerai.

LES 8 FONCTIONS ESSENTIELLES DANS LA PHRASE SIMPLE.

1) LE SUJET (S)

Il peut être encadré par «**c'est ... qui**»

ex. : *Cette jeune femme aux cheveux blonds s'appelle Noura.*

*C'est cette jeune femme aux cheveux blonds **qui** s'appelle Noura.*

2) LE COMPLEMENT DIRECT DU VERBE (CDV)

Il peut être pronominalisé par **LE, LA, LES** ou **L'**.

Il complète le verbe.

Il répond à la question **QUI ?** ou **QUOI ?** (Posée directement après le sujet et le verbe)

Exemple : *Il vend son ordinateur.*

*Il **le** vend.*

*Il vend **quoi** ? Son ordinateur.*

3) LE COMPLEMENT INDIRECT DU VERBE (CIV)

Il peut être pronominalisé par **LUI, LEUR, EN** ou **Y**.

Il complète le verbe.

Il répond à la question **à qui ? à quoi ? de qui ? de quoi ? pour qui ? pour quoi ?** posée directement après le sujet et le verbe

Exemple : *Il parle **de son meilleur ami**.*

*Il **en** parle.*

*Il parle **de qui** ? De son meilleur ami.*

4) LE COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL (C.C) OU COMPLEMENT DE PHRASE (C.P)

On peut le **SUPPRIMER** , le **DEPLACER** et surtout le **DEDOUBLER** par l'expression

« *et cela se passe* »

ou « *et cela se fait* ».

Il indique une nuance de sens appelée également "nuance sémantique": temps, lieu, manière, moyen, cause, conséquence, opposition, comparaison, concession etc.

Exemple : ***Dès l'aube** (CC de temps), le coq se fait entendre.*

*Le coq se fait entendre **et cela se passe** dès l'aube.*

5) LE COMPLEMENT DU PRESENTATIF.

Il complète un des 5 présentatifs suivants : **voici, voilà, c'est, ce sont, il y a**.

Exemple : *Il y avait **de l'orage** (compl. du présentatif) ce matin.*

***C'était un lundi**. (compl. du présentatif)*

***Voici la salle de séjour** (compl. du présentatif)*

6) LE COMPLEMENT DU VERBE IMPERSONNEL.

Un verbe impersonnel est toujours précédé du pronom « Il » (qui ne remplace personne).

Exemple : *Il faudrait **du pain**. (compl. du verbe impersonnel)*

*Il pleut **des cordes** (compl. du verbe impersonnel).*

*Il s'agit **de s'adapter** (compl. du verbe impersonnel).*

7) L'ATTRIBUT DU SUJET.

Il complète le sujet d'un verbe copule (être, paraître, sembler, devenir, rester, demeurer, avoir l'air, passer pour ...)

Exemple : *Elle semble **distrain**.* (Attribut du sujet)

8) LE COMPLEMENT D'AGENT DU VERBE PASSIF.

Le verbe passif comprend toujours un auxiliaire « être », son sujet subit l'action.

Le complément d'agent est introduit par la préposition « par » ou « de » mais n'est pas indispensable à la phrase (il peut être supprimé).

Exemple : *Le terrain est entouré d'un mur. (compl. d'agent).*

*L'exposé a été présenté **par l'étudiante**. (compl. d'agent).*

N.B. : Si les verbes passifs sont toujours accompagnés de l'auxiliaire "être"... les verbes

conjugés avec l'auxiliaire "être" ne sont pas forcément passifs !

Exemple: *le train est arrivé en retard (verbe à la voix active).*

L'analyse grammaticale de la phrase verbale constitue l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire au moyen. Sa pratique permet de reconnaître un verbe comme un tout cohérent et conditionne l'apprentissage d'une langue étrangère. La terminologie grammaticale sert cet objectif.

2- 1 Ses constituants.

Les constituants de la phrase verbale sont :

a. La phrase minimale et la phrase étendue

- Toute phrase verbale est **obligatoirement** constituée au minimum des deux groupes suivants :

Groupe Sujet (=GS) + Groupe Verbal (=GV)

Cette structure de base est celle de la **phrase minimale**.

Ex. : **Les enfants** **mangent du poisson.**
GS GV

- À ces deux groupes obligatoires, on peut rajouter des **groupes facultatifs**, déplaçables et supprimables qu'on appelle des **compléments circonstanciels** (ou **CC**).

On obtient alors la structure suivante, qui est celle de la **phrase étendue** :

(CC) + GS + (CC) + GV + (CC)

Ex. : **Tous les Vendredis,** **les enfants** **mangent du poisson** **à la cantine.**
CC GS GV CC

En déplaçant les compléments circonstanciels, on obtient la phrase suivante :

Ex. : **À la cantine,** **tous les vendredis,** **les enfants** **mangent du poisson.**
CC CC GS GV

b. Le groupe sujet :

Le groupe sujet est souvent un **groupe nominal (=GN)**, c'est-à-dire un groupe dont le **terme pivot** est un **nom**.

Ex. : *Les ouvriers travaillent la nuit.*

c. Le groupe verbal :

Le groupe verbal est l'ensemble des phrases qui contient un ou plusieurs verbes = **GV**.

Exemple : *Les enfants jouent au ballon.*

Le groupe verbal a pour noyau le verbe évidemment ! Mais il est aussi constitué d'éléments qui le suivent. C'est là que les choses se compliquent un peu. Ces éléments peuvent être de natures

multiples : Il peut s'agir d'un complément circonstanciel, lui même composé d'un groupe nominal qui pourrait être suivi d'un autre verbe... On peut multiplier ainsi de nombreux sous-groupes, mais pour simplifier les choses et pour identifier sur qui ou sur quoi porte l'action, on a regroupé tous ces éléments en Complément d'Objet Direct (C.O.D.) ou Indirect (C.O.I.).

2- 2 Son expansion au niveau du groupe nominal sujet et au niveau du groupe verbale.

Les différentes formes d'expansion du nom :

L'adjectif qualificatif (+ les participes passés) épithète :

Il précède ou suit immédiatement le nom noyau q' il qualifie.

Il s'accorde en genre et en nombre.

EX : *Les grands enfants. Une jupe noire.*

Adjectif nom nom adjectif

Le GN prépositionnel complément du nom :

Il suit et le nom noyau auquel il est relié par une préposition :

a ; dans ; par ; pour ; en ; vers ; avec ; de ; sans ; sous .

La proposition subordonnée relatif :

Elle suit et complément du nom noyau qui est son antécédent.

Elle comporte le un verbe conjugué et introduit par un pronom

relatif : qui ; que ; quoi ; ou ; lequel ; auquel ; duquel.

Exemple : *je mange que des bonbons.*

Le **GV** remplit une seule fonction, celle de prédicat de la **Phrase**.

- Le prédicat est, avec le sujet, l'un des deux constituants obligatoires de la phrase. Attention! Il ne peut donc pas être effacé.

- Le noyau du groupe verbal est un verbe et peut constituer un **G.V** à lui seul.
- Ce noyau est le plus souvent complété par un ou des groupes de mots qu'on appelle des **EXPANSIONS** du verbe.

Comment reconnaître le **G.V**?

N'oublie pas la structure de base de la phrase :

P : G.N.S + G.V + C.P (facultatif)

Le tableau qui suit nous présente différents types d'expansions :

Structures du **G.V**.

V. Seul	Elle marche.
V+ G.N	Il mange un bon repas.
V+ G. prépositionnel	Elle pense à lui.
V+ G. adjectivale	Malika semble nerveuse.
V+ G. adverbiale	Elle marche lentement.
V+ G. infinitif	Je viendrai te voir.

V+ subordonné complétive.	Il croit qu'elle viendra.
---------------------------	---------------------------

LES CONSTRUCTIONS DU VERBE ET LE LEXIQUE VERBAL

Verbes attributifs amènent des expansions ayant pour fonction :

Attribut du sujet (facile à retenir : verbes attributifs=attribut du sujet)

Les fonctions des expansions :

Omar demeura stupéfait.

Avant de trouver la fonction de l'expansion, il est nécessaire de connaître le type de verbe.

(V att.) + (G.Adj)

Verbes attributifs amènent des expansions ayant pour fonction :

Il en existe deux principaux types :

Attribut du sujet (facile à retenir : verbes attributifs=attribut du sujet)

- Les verbes d'action
- Les verbes attributifs

Exemples : **GV**

Omar demeura stupéfait.

Verbes d'action amènent des expansions ayant pour fonctions :

(V att.) + (G.Adj)

Complément direct

Il décoda /**quoi?** le message.

(v) + (GN)

Le GN répondant à la question **quoi?** après le verbe, il s'agit donc d'un complément direct.

Complément indirect

Cet indice mènerait /**à quoi ?** au trésor.

(V) + (G.prép)

Le V att. Amène obligatoirement un attribut du sujet.

Le Groupe prépositionnel répondant à la question à quoi ? Après le verbe, il s'agit donc d'un complément indirect.

Attribut du sujet (facile à retenir : verbes attributifs=attribut du sujet)

GV

Omar *demeura stupéfait.*

(V att.) + (G.Adj)

Verbes attributifs amènent des expansions ayant pour fonction :

Le V att. amène obligatoirement un attribut du sujet.

L'apprenant emploie spontanément et comprend aisément des constructions verbales simples (intransitives, transitives directes ou indirectes, y compris à deux compléments).

On peut lui demander d'expliquer une construction verbale avec des compléments de phrase.

Il n'a pas catégorisé ces différents phénomènes et ne sait pas les nommer.

Au fur et à mesure où l'élève apprend à reconnaître le verbe et à construire sa relation au sujet, il apprend aussi à observer les suites du verbe et commence à les classer (construction directe et construction indirecte) : observation des différentes prépositions ; sensibilisation aux variations de sens du verbe selon sa construction.

On introduit la distinction entre compléments de verbe et compléments de phrases (en jouant sur la possibilité ou non de l'effacement du complément). La révision de textes permet de prendre conscience de l'importance de cette distinction : il y a des choses qu'on ne peut pas supprimer dans la phrase, même quand on veut la simplifier ; à l'inverse, on peut préciser sa pensée en introduisant un ou des compléments de phrases.

On développe l'observation des constructions verbales dans des textes abondants ; on peut utiliser la préposition comme critère de classification en rapprochant les verbes construits avec *de*, avec *à*, etc., en étudiant les verbes qui admettent plusieurs constructions directe et indirectes.

On analyse chaque fois les nuances de sens induites.⁹

On poursuit le travail engagé. On fait la différence entre complément direct et indirect qui sera importante au collège pour marquer l'accord du participe passé avec avoir et dans les verbes pronominaux. Il faut donc dès l'école primaire sensibiliser les élèves à cette distinction.

On systématise le travail sur les constructions du verbe, en particulier indirectes.

3 LA PHRASE VERBALE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN SITUATION DU F.L.E

Le français langue étrangère (F.L.E) en première année moyenne va aider au développement oral comme écrit chez l'apprenant et cela par l'expression des sentiments personnels au moyen de différents types de discours, aussi la pratique de la parole, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture, c'est ces quatre critères qui vont contribuer à la construction de la langue, et à son utilisation pour des fins de documentations et de communications.

LA PHRASE est une suite de mots construite selon un ordre grammatical correct et qui permet la transmission d'une information. Elle est l'unité de communication d'une langue. Elle exprime un jugement, une pensée sur un être, sur une chose. Cette information ne peut être transmise que si la phrase a un sens ; la suite des mots est ordonnée selon des règles précises.

Pour être acceptable, toute phrase doit être grammaticale et sémantique !

En langue écrite, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point, un point d'exclamation, un point d'interrogation ou trois points de suspension.

⁹ <http://fifracol.Perso-sfr.fr/Co/Synth-gram-phrase/>

Elle peut parfois ne comporter qu'un seul mot ou même encore être constituée de plusieurs phrases simples coordonnées ou juxtaposées.

Exemple : *La vie est belle.*

La phrase est une unité présentant un sens complet, obéissant à des règles de construction et qui peut être décomposée en un certain nombre de constituants : *La vie* (sujet)/*est* (verbe)/*belle* (attribut).

La phrase verbale est celle construite autour d'un verbe.

Exemple : "*Omar mange une pomme*".

Construite autour d'un autre mot, elle s'appelle phrase nominale.

Exemple : "*Rentrée des classes, le 1er septembre*".

L'objectif de la grammaire en première année moyenne :

C'est une grammaire qui va servir à écouter et dire, pour lire et écrire, qui consiste à partir des textes produits par des auteurs ou par les élèves par eux-mêmes à faire découvrir les notions inhérentes de différents types de discours.

Les contenus de la grammaire en première année moyenne :

Les élèves ont abordé à l'école primaire une grammaire textuelle, en principe à l'entrée au moyen, ils doivent connaître les catégories de mots et les constituants de la phrase.

En première année moyenne, la grammaire doit enseigner les notions constitutives de l'énoncé (le thème et le propos, les substituts, les temps, les connexions), et de l'énonciation : la visée (parler, pourquoi faire), la destination (pour qui ?).

Dans les séances d'étude de la langue, toutes les activités portent sur les notions lexicales et grammaticales, redistribuées selon la typologie du texte.

Les énoncés vont aider l'apprenant à créer son propre texte oral et écrit, mais les notions préférées sont celles de l'énonciation, aussi celles relatives aux différents types de textes : à la description (par

exemple :le groupe nominal,l'attribut du sujet,le complément de lieu),à l'explication(par exemple :la cause,la conséquence),à l'argumentation(par exemple :les modalités),malgré tout les notions à la narration restent privilégiées(par exemple :la valeur de temps,les indicateurs chronologiques,les notions élémentaires de narratologie dans le conte,et dans d'autres types de récit :histoire,récit,cadre spatio-temporel,auteur,narrateur,personnage...etc.).

Méthodes :

Avec la séance de grammaire, les apprenants vont découvrir les faits de langue pour comprendre les textes et s'exprimer par un questionnement inductif fonder sur les opérations de suppression, de commutation, de permutation, d'encadrement...etc.

Les activités d'étiquetage, de récitation de règles (de grammaire, d'orthographe, et de conjugaison) ne sont pas à pratiquer à priori .elles n'interviendront qu'après la manipulation et la compréhension de la notion.

C'est le professeur qui adapte les méthodes d'enseignement aux capacités de ses élèves, qu'il évalue au début par une évaluation diagnostique.

Synthèse de la deuxième partie.

A partir de l'étude de l'apprentissage de l'enseignement et de la grammaire ainsi, que la description linguistique du groupe verbale ou la phrase verbale dans toutes ses états qui est notre objectifs de cette deuxième partie ; nous a aider à voir que le coté linguistique de la recherche permet de percer le fond de la phrase verbale, d'entourer la langue et son enseignement sur un tel processus didactique considéré comme étant natif de la langue.

En dépit de cette analyse, nous avons pu constaté que le groupe verbal à pour noyau le verbe évidemment ! Mais il est aussi constitué d'éléments qui le suivent. C'est là que les choses se compliquent un peu. Ces éléments peuvent être de nature multiples : il peut s'agir d'un complément circonstanciel, lui-même composé d'un groupe nominal qui pourraient être suivi d'un autre verbe.

Par conséquent, il s'agit plus pour les apprenants d'acquérir la grammaire que d'exprimer des idées, car ils sont persuadés que c'est essentiellement grâce aux règles de grammaire qu'ils pourront « bien faire » donc suivre la norme est ainsi satisfaire le professeur.

De ce fait, l'étude des formes verbales reste un objectif important, si l'on veut que l'apprenant maîtrise la conjugaison, l'orthographe...insister sur la fréquence d'exercices oraux et écrits tout au long de l'année scolaire.

Synthèse du premier chapitre.

Cette partie nous a permis de voir que la description « quasi scientifique » d'un fait de langue cherche à découvrir toutes les caractéristiques qu'il réunit afin de mieux en cerner la portée significative qui le distingue des autres faits.

Seulement, cette description linguistique ne se fait pas dans un cadre d'apprentissage ou pour un cadre d'apprentissage, c'est la raison pour laquelle, nous essayer d'aborder le verbe selon des traits qui nous paraissent primordiaux quant à l'apprentissage du F.L.E. Ensuite, nous avons dans un second plan essayé de voir comment aborder l'apprentissage de la grammaire en nous axant sur celui de la phrase verbale et son expansion au niveau du groupe verbale.

Nous avons abordé les deux modèles d'apprentissage connus jusque là à savoir : l'enseignement implicite et explicite de la grammaire.

A ce propos, nous avons remarqué qu'aussi bien le modèle implicite que le modèle explicite présente des limites.

C'est pourquoi, à notre avis, l'enseignant ou le pédagogue ne doit pas se limiter à un seule modèle, mais les rassembler (tous deux) dans un syncrétisme à visée pédagogique- ce qui lui demanderait- un certain éclectisme de sa part, afin de mieux assurer le passage d'un savoir savant à un savoir enseigné et réussir une bonne transposition didactique.

Pour garantir cette transposition, il faut ajouter à cela le coté de perception et capacité à percevoir chez l'apprenant qui permettent la mise en place d'un système nouveau (la langue cible) avec ses formes nouvelles (l'ensemble de ses structures).

Cherchant à connaître le degré de perception chez nos apprenants, nous avons soumis à un test traitant de la verbalisation, a des apprenants de la 1ère année moyenne ; et un questionnaire pour les enseignants de ce niveau, les résultats de ces tests font l'objet de la partie qui suit.

DEUXIEME CHAPITRE.

**LA PHRASE VERBALE DANS L'EXPRESSION ECRITE DE
L'APPRENANT DE LA 1^{ERE} A.M.**

**TEST FAIT A DES APPRENANTS
ET QUESTIONNAIRE PRESENTE A DES ENSEIGNANTS.**

Introduction

Ce deuxième chapitre de notre travail de recherche, intitulé : « analyse du corpus » représente la partie pratique du mémoire et se compose de trois grandes points disposés selon le plan suivant :

La première partie du corpus sous titré « présentation et analyse des exercices faits par des apprenants de la première année moyenne portant sur le verbe et la phrase verbale », à pour but d'identifier chez les apprenants de la 1^{ère} A.M les différentes difficultés qui expliquent et justifient leurs faiblesse en expression écrite. Pour approfondir notre enquête nous avons pris huit cas c'est-à-dire le 1 / 10 du public concerné, dont on a analysé la production écrite, pour pouvoir démontrer leurs différentes difficultés éprouvées au niveau de la phrase verbale.

Pour compléter cette analyse du corpus, nous avons fourni un questionnaire aux enseignants de la 1^{ère} A.M composé de vingt questions qui concernent essentiellement les approches pédagogiques de l'enseignement apprentissage de la grammaire et surtout de la phrase verbale. C'est notre deuxième partie que nous intitulons « analyse du questionnaire ».

L'objectif de cette analyse c'est de présenter et expliquer les résultats pour dresser finalement un état des lacunes.

Par la suite et comme dernière partie de ce deuxième chapitre, portant le titre de :

« remèdes / stratégies » nous avons proposé quelques solutions en terme de propositions pédagogiques suite aux résultats donnés dans la partie précédente et cela, afin de remédier aux lacunes constaté et d'améliorer l'expression écrite en langue étrangère des apprenants en difficultés, car notre travail s'inscrit dans une approche essentiellement didactique, c'est pourquoi tout ce qui concerne le corpus est en relation directe avec l'enseignement, ainsi qu'ont peut le constater dans la première partie de ce chapitre.

PREMIERE PARTIE DU CORPUS.

ANALYSE DU TEST.

Présentation et analyse des résultats des exercices faits par des apprenants de la 1^{ère} A.M portant sur le verbe et la phrase verbale.

Introduction

Dans cette première partie du deuxième chapitre, « analyse du corpus » nous allons faire une description du comportement des apprenants pour chaque activité, et pour chaque apprenant ; pour cela nous avons pris huit apprenants c'est le (1/10) du public concerné et huit activités qui portent essentiellement sur le verbe, la phrase verbale, et le groupe verbal.

A partir de l'analyse de ces activités, nous allons relever les différentes difficultés éprouvées par les apprenants de la première année moyenne.

Par ailleurs, nous remarquons que ces nombreuses difficultés apportent autant d'explications logiques quant à leur existence que de marques relatives aux besoins ressentis par l'apprenant dans la pratique à laquelle le soumet le test, ou toute activité contrôlant sa compétence.

C'est ainsi qu'on pourra vérifier si comme l'affirment certains, la grammaire est enseignée par elle-même et non au service du texte que l'élève devra produire.

Nous verrons également, si pour l'enseignement d'une langue étrangère, il faut opérer de manière différente, concernant l'enseignement grammatical.

1- Description de l'outil méthodologique et déroulement de l'enquête.

L'intitulé d'un projet doit impérativement faire référence d'une part, à la compétence finale qu'on se propose d'atteindre avec les élèves au terme d'une période d'apprentissage ; et d'autre part, à une situation de communication, c'est-à-dire une situation où les apprenants ont à produire un texte dans un projet de communication à des destinataires.

Les outils méthodologiques de la mise en contact avec la langue sont :

- Le manuel scolaire ou autres types de support.
- Le tableau : lieu de recueil et d'organisation des résultats du travail collectif.
- Le cahier de l'élève qui recueille la trace écrite du travail de classe et celle du travail individuel demandé par le professeur.

Les compétences telles que formulées dans le programme ne sont pas directement évaluables, les enseignants doivent les actualiser dans des situations de communication qui permettent aux élèves de savoir à qui ils écrivent et quel est le but de leur écrit.

Dès lors qu'il sait l'utilité sur le plan cognitif et affectif de l'apprentissage qu'on lui propose, l'élève éprouve le besoin et le désir de travailler davantage.

De fait, la motivation créée par la situation de communication demeure dans tout projet d'action un principe de force qui rend l'élève capable de performances élevées très souvent représentatives de ses compétences.

- L'observation des classes :

Au regard de ces principes sur lesquelles se fonde la didactique, nous avons organisé notre enquête de manière à avoir une phase d'observation sur le terrain avec un regard sur le manuel et une phase d'expérimentation. C'est ainsi que nous avons en plus du questionnaire, effectué des visites dans des classes de 1^{ère} année moyenne à partir desquelles nous avons donné une série de différents types d'exercices sur le verbe, son emploi et ses fonctions, adressés aux apprenants de la première année moyenne pour voir ce qu'il en était réellement sur le terrain, et démontrer les réelles difficultés du groupe verbal dans l'apprentissage grammatical.

1- Phase d'observation.

Les visites ont donc été faites dans deux établissements différents de la wilaya d'ORAN. Les remarques étaient à peu près similaires malgré les différences des lieux d'enseignement et d'habitation.

1- 1 Lieux d'études : CEM Fatmi el Houari.

CEM Sid el bachir « 1 »

C'est avec la rencontre des professeurs de français de l'enseignement du moyen que nous avons pu organiser notre pré enquête. Cette première investigation, nous a permis de recueillir des avis sur l'enseignement et aussi sur les enseignés, à savoir que les professeurs interrogés trouvaient que la démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage du français ne répondait pas au profil d'entrée des élèves en première année moyenne et que la plupart d'entre eux avaient des difficultés à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et particulièrement dans l'emploi des verbes.

Par la suite, nous avons assisté à une leçon de grammaire dont nous présentons ci-dessous le contenu :

1-2 La séance de Grammaire :

L'objet d'étude de la séance est l'accord de l'adjectif qualificatif.

L'enseignante à « simplement » exploité la leçon et les activités proposées dans le livre scolaire.

La séance commence par un exercice de chasse de l'intrus, proposé surement dans le souci d'attirer l'attention des élèves sur les classes de mots.

Trois ensembles de mots sont donnés : le premier concerne les noms communs, le second les verbes et le troisième les adjectifs qualificatifs. Dans le premier groupe de mots, il fallait identifier un verbe, dans le deuxième un adjectif et dans le troisième un nom commun.

En apparence facile, l'exercice demeure difficile à effectuer pour les 2/3 des élèves.

Dans la deuxième étape de la séance, le professeur à reporté au tableau les exemples du livre : « Le chien à du quitter son ami peureux » (relevé dans la partie *Evénements* dans le conte étudié préalablement) ;

-et « *le chien est l'ami fidèle de l'homme* » (qui est plus au moins une reformulation si on veut de la dernière phrase du conte: (« *Depuis le chien et l'homme sont amis* »)), tout en mettant en évidence les qualifiants avec une craie de couleur.

Si l'un des objectifs retenus pour la séance est d'amener l'élève à reconnaître dans une phrase ou un passage un qualificatif, nous trouvons que ce procédé lui procure une aide on ne peut plus précieuse.

Après avoir fait mention de la place du qualificatif (avant/ après sans explication verbale) et demandé s'il pouvait être supprimé dans les phrase sans porter de préjudice au sens global, les élèves ont recopié ces règles suivantes sur les cahiers :

« Les mots heureux et fidèle apportent des informations et des précisions sur les noms animal et ami. Ce sont des adjectifs qualificatifs. On les appelle aussi des qualificatifs.

Lorsqu'un adjectif qualificatif est placé immédiatement à coté du nom, on dit qu'il est épithète. Il est une expansion du nom. Il est facultatif, c'est-à-dire qu'il peut être supprimé.

Exemple : l'ami fidèle. L'ami.

L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

Exemple : le beau prince (masculin, singulier), la belle princesse (féminin, singulier).

Les beaux princes (masculin, pluriel), les jolies filles (féminin, pluriel) ».

A la fin de la séance, nous avons pu remarquer la présence de fiche d'auto-évaluation comportant quelques indicateurs de réussite.

Toutefois, les enseignants s'entendent à dire que la majorité des apprenants sont en dessous du niveau requis et qu'ils trouvent des difficultés à rédiger et construire un paragraphe avec des phrases verbales correctes.

Nous avons ensuite pris connaissance du contenu du manuel ainsi que des grandes lignes du texte officiel, nous avons ainsi remarqué que le manuel proposé est globalement conforme au nouveau programme de la première année moyenne. Il répond aux objectifs de l'enseignement de la discipline qui y sont énoncés ainsi qu'au profil de sortie. Il vise à installer chez le sujet apprenant les compétences définies et respecte, de ce fait, le choix théorique (l'approche par les compétences). Son objectif est d'amener l'élève, par le biais d'activités à mettre en place, à ma maitrise des règles qui régissent le code de la langue.

Nous avons cependant, constaté une inadéquation entre les activités d'écriture, beaucoup plus nombreuses, et les activités orales dont le but axial est d'aider à la compréhension des supports écrits. L'oral continue à référer donc à l'écrit et n'est guère un objectif à part entière.

En outre, la seule évaluation retenue dans le manuel est une évaluation de type « formatrice ». Aucune séquence ne commence par une évaluation diagnostique alors qu'elle a une grande importance dans la mesure où elle consiste à mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé. Au terme de cette évaluation, l'enseignant doit définir des objectifs supplémentaires et, par la même occasion, programmer les activités qui lui permettent de les atteindre ou de faire au contraire l'économie de certains objectifs quand il s'avère que les apprenants sont déjà dotés de certains savoir faire. A notre avis, cela expliquerait pourquoi les enseignants font faire toutes les activités à leurs élèves.

A la fin de la séance de grammaire, j'ai distribué une dizaine de différents exercices comportant sur le verbe, les groupes des verbes et la phrase verbale.

2 – Phase d'expérimentation.

2 -1 Echantillon :

Le public auquel s'adresse le test est composé de 70 apprenant de deux classes différentes de 1 AM : l'une est composée de 37 apprenants l'autre de 33 apprenants.

Nous avons opté pour des apprenants de 1AM considérant que ce niveau est l'aboutissement d'un cursus (fondamental) d'enseignement / apprentissage de la langue française à travers lequel les apprenants devraient avoir pris connaissance en les maîtrisant (selon les textes officiels), des notions de verbes et de verbalisation.

2- 2 Contenu du test : corpus d'analyse

Il est composé de huit exercices dont sept sont pris du manuel.

Nous n'avons eu recours au manuel de 1.A.M car le test se faisant à la fin de l'année nous pouvions travailler sur les leçons faites.

Les activités se répartissent comme suit :

- Trois exercices portant sur l'identification et l'emploi du verbe (ainsi que du nom, concernant l'identification)
- Trois exercices portant sur la transformation et la substitution des parties constituant l'expansion du verbe.

Exemple :

Il donne à son ami un cadeau → *Il lui donne un cadeau* → *Il le lui donne.*

- Deux exercices de transformations des verbes de différents groupes en mettant en relation le nom et le verbe avec le changement du suffixe qui convient.

Exemple : *Er* → *Ement*
Développer → *Développement.*
Changer → *Changement.*

2- 3 Objectifs du choix des exercices.

Les exercices visent à montrer la capacité de l'apprenant à cerner le groupe verbal et ses constituants en les réemployant, systématisant et transformant.

Excepté l'exercice N° 1 : où il s'agit d'écrire les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Tous les autres exercices visent la portée significative de l'énoncé quel que soit le procédé employé :

- Distinguer le verbe / groupe du verbe.

- Conjuguer au temps qui convient.
- Transformer les noms en verbes.

Ainsi, réussissant ces activités, l'apprenant aura montré sa possibilité d'accéder au sens d'un énoncé en saisissant celui de son ou de ses G.V.

L'apprenant pourra ou devra être amené à faire des rapprochements, mais aussi des distinctions entre des énoncés grâce à la composition de leur G.V.

Ces exercices permettent également de tester les connaissances grammaticales de l'apprenant telles que :

- Encadrer le verbe.
- l'écrire à l'infinitif.
- Donner son groupe.
- Transformer les noms en verbes (verbalisation).

2- 4 Commentaire global des résultats du test.

Analyse du test

Aucun apprenant n'a réussi le test à 100%. Tous ont commis des erreurs qui s'échelonnent différemment. Cependant nous remarquons que les exercices portant sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ont posé des problèmes aux apprenants contrairement aux exercices de transformation nominale et verbale qui ont été beaucoup mieux réussis.

Le tableau des pourcentages ci-dessous le démontre bien :

Taux de	Exercice							
Exercice	n° 1	n°2	n°3	n°4	n° 5	n ° 6	n° 7	n° 8
Réussite.	15 %	12.85 %	04.28 %	11.42 %	05.71 %	75.71 %	44.28 %	65.71 %
Echec.	85 %	87.15 %	95,72 %	88.58 %	94.29 %	24.29 %	55.72 %	34.29 %

Taux global de réussite : **26.49 %.**

A partir de ces statistiques nous constatons que deux exercices ont été réussis à plus de 50 %, il s'agit de : l'exercice n° 6 (avec 53 bonne réponses) et l'exercice n° 8 (avec 46 réponses justes) et l'exercice n° 7 vient en 3ème position (avec 31 réponses) quant aux autres, ils s'échelonnent comme suit :

4^{ème} position, exercice n° 2 (19 bonnes réponses) ;

5^{ème} position l'exercice n 1 (8 bonnes réponses) ;

6^{ème} position l'exercice n° 4 (avec 6 bonnes réponses).

7^{ème} position, l'exercice n° 5 (avec 4 bonnes réponses).

8^{ème} position ; l'exercice n° 3 (avec 3 bonnes réponses).

Dans l'exercice n° 6 la transformation concerne la formation des verbes à partir des noms ; les apprenants ont été guidés par le rapprochement sémantique mais aussi orthographique.

Exemple : (Ex n° 6) : *La construction* —————→ *Construire*

L'interrogation —————→ *Interroger.*

Le blocage —————→ *Bloquer.*

Le verbe et le nom ont le même radical.

Exercice n° 7

Là, le travail repose sur la terminaison « é » ou « er » et non sur la transformation.

Exemples : *En allant fermer la fenêtre.*

Ali a mangé une pomme.

Cet exercice a été moins réussi que les autres parce que la terminaison met en relation deux classes des éléments déterminant le verbe – à savoir : s’il est précédé de l’auxiliaire « être » ou l’auxiliaire « avoir ». Du fait qu’il fait appel aux auxiliaires, cet exercice pose le problème de la transformation orthographique de l’accord du participe et du choix entre participe en infinitif.

Les autres exercices (1-2-3) portant uniquement sur la conjugaison du verbe et son infinitif, ont montré que les apprenants rencontrent des difficultés à retenir et réemployer les désinences verbales selon le temps, le mode et la personne du verbe. (Problème morphosyntaxique).

Les statistiques le montrent bien (15 % - 12.85 % - 04.28 %)

L’exercice n° 5 quant à lui traite la transformation des verbes en noms.

(Exercice de nominalisation).

Exemples : *Séparer* —————→ *Séparation.*

Ranger —————→ *Rangement.*

Expliquer —————→ *Explication.*

Il n’a pas été réussi, car la difficulté qu’ont rencontrée les apprenants dans la transformation, c’est qu’ils n’arrivent pas à trouver le suffixe exact qu’il faut pour nominaliser (problème de dérivation).

Beaucoup d’apprenants ont donné comme réponse : la nettoyage au lieu de dire le « nettoyage ».

Donc, l’échec constaté dans ce test est du à :

- 1) L’identification et manipulation du verbe.
- 2) Au sémantisme de certains noms formant le verbe.

Par méthodologie, nous ne comptons pas étudier toutes les réponses, des 70 apprenants, car ceci nous ferait retomber certainement dans la redondance – c’est pourquoi, pour mieux étudier les difficultés

rencontrées par les apprenants, nous envisageons considérer le 1 / 10 de la population concernée, et répartir les activités selon les structures sur lesquelles elles portent.

2- 5 Etude et analyse de la première partie du corpus.

2-5-1 Activité N° 1

Ecrire les verbes entre parenthèses au présent.

15 % ont réussi l'exercice.

L'apprenant A

Il a réussi à conjuguer tous les verbes entre parenthèse au présent de l'indicatif.

Exemple : *je (ranger) mes affaires, à la fin des cours. Je range mes affaires, à la fin des cours.*

Nous (dîner) au salon. Nous dînons au salon.

Elles (visiter) le musée d'Alger. Elles visitent le musée d'Alger.

L'apprenant B

Il n'a conjugué aucun verbe correctement au présent, il confond entre les terminaisons du présent et celles du futur. Ce qui montre que l'apprenant a des difficultés au niveau de la conjugaison.

L'apprenant C

Ce qui est à remarquer en plus de ce qui a déjà été dit pour ces camarades, c'est que cet apprenant a réussi à conjuguer tous les verbes au présent de l'indicatif, à part un verbe qu'il a laissé à l'infinitif. Donc, cet apprenant maîtrise l'emploi des terminaisons et son erreur on peut la considérer comme faute d'inattention.

L'apprenant D

Cet apprenant s'est abstenu de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à lui est double :

- Difficulté à cerner la notion du temps du présent.
- Difficulté à distinguer les terminaisons appropriées au temps.

L'apprenant E

Ce qui est à remarquer chez cet apprenant, c'est qu'il confond entre le présent et l'imparfait alors qu'ils sont deux temps totalement différents. La difficulté s'explique par le fait qu'il ne maîtrise pas la conjugaison.

Exemple : *je rangeais mes affaires.*

Au lieu de dire : *je range mes affaires.*

L'apprenant F

Dans tous les verbes sa conjugaison été correcte sans erreur, a part la dernière phrase il a oublié le « S » à la fin du verbe. C'est peut probable que l'apprenant ignore qu'il faut mettre un « s » à la deuxième personne du singulier, mais par contre on peut dire que c'est une faute d'inattention.

Exemple : *Tu aimes la musique.*

L'apprenant G

Cet apprenant n'a conjugué aucun verbe correctement au présent, on remarque à travers cette absence de conjugaison que la notion du temps du présent avec ses terminaisons est totalement absente chez cet apprenant.

L'apprenant H

Les mêmes remarques peuvent être faites pour cet apprenant, ce sont les mêmes erreurs commises que pour (l'apprenant E). Il y a une confusion remarquable entre le présent de l'indicatif et l'imparfait bien que les terminaisons de ses deux temps ne se ressemblent pas. Donc, la difficulté de cet apprenant c'est qu'il n'arrive pas à différencier entre ces deux temps.

2- 5- 2 Activité N° 2

Le but de cet exercice est d'identifier le verbe et de l'encadrer.

Les apprenants : A – B – D – E – G.

On relève chez ces apprenants, l'identification exacte du verbe.

On remarque qu'ils ont tous réussi tout l'exercice en encadrant le verbe, donc la perception de ce dernier est très bien faite, la majorité arrive à distinguer le verbe.

Exemples : *Les enfants jouent aux billes.*

Nassim ferme son livre.

Le jardinier plante un rosier.

En outre, les apprenants : **C – F – H** qui forment une minorité ont un problème de confusion entre le nom et le verbe qui montre que la nature des mots est une classe grammaticale assez vaguement perçue par ces apprenants.

2 – 5 -3 Activité N°3

Cet exercice indique d'écrire les verbes à l'infinitif et de donner leur groupe.

Les apprenants : A – B – E – F.

Pour ces apprenants, ils ont tous réussi cette activité, ils ont donné l'infinitif des verbes conjugué dans les phrases, et les groupes auxquels ils appartiennent.

Les apprenants : C- D.

Ces apprenants se sont abstenus de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à eux est double :

- Difficulté à cerner, d'identifier le verbe.
- Difficulté de mettre les verbes conjugués à l'infinitif et donner leurs groupes.

L' apprenants : G.

Cet apprenant donne la priorité au groupe des verbes, ne donne aucun infinitif des verbes conjugué. De ce fait, sa réponse n'était pas totalement correcte nous remarquons que sa difficulté est sur la mesure de la confusion entre la terminaison de l'infinitif des groupes des verbes. Exemple : ***Vous arrivez tôt.*** Verbe du premier groupe sans dire son infinitif.

L'apprenant : H.

Cet apprenant à réussi la moitié de l'exercice, sur le plan grammatical il maîtrise l'identification du verbe. Il réussit à donner l'infinitif et le groupe de ce verbe. A part une erreur que nous remarquons sur l'infinitif du verbe conjugué.

Exemples : *Nous lavons la vaisselle.* → ***Verbe laver du 1^{er} groupe.***

Il comprend sa leçon. → ***Verbe du 3^{ème} groupe.***

2 – 5- 4 Activité N° 4

Cet exercice vise de classer dans un tableau les verbes en groupe.

Les apprenants : A – G – H.

Ces apprenants ont réussi presque tout l'exercice, ils ont classé chaque verbe dans sa colonne de groupe, mise à part quelques erreurs de confusion entre le 2^{ème} et le 3^{ème} groupe.

Exemple : les verbes : mourir, courir et voir au lieu de les mettre au 3^{ème} groupe ils ont mis au 2^{ème} groupe, donc on constate que ces apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de l'infinif.

Les apprenants : B – C – E – F.

Pour ces apprenants, on constate qu'ils ont tous réussi cette activité, ils ont classé dans un tableau l'appartenance de chaque verbe à son groupe.

Donc, ils n'ont pas de difficulté à faire la différence de la terminaison des trois groupes des verbes.

Exemples :

1^{er} groupe	2^{ème} groupe	3^{ème} groupe
Manger, retourner, travailler, danser, avancer, réciter, plonger.	Remplir, applaudir, bondir, salir.	Lire, écrire, naître, voir, mourir, courir.

L'apprenant : D

Cet apprenant s'est abstenu de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à lui est double :

- Difficulté à identifier la terminaison infinitive de chaque verbe.
- Difficulté de reconnaître un verbe à l'infinitive.

2 – 5 - 5 Activité N° 5

Pour cette activité, il s'agit de former des noms à partir des verbes.

(Aucun apprenant ne l'a fait entièrement juste).

Les apprenants : A -B – E – H.

Ces apprenants ont réussi la moitié de cette activité de la transformation nominale à partir des verbes, mais il y a eu quelques erreurs d'ordre orthographique ; bien que les apprenants aient réussi à faire le rapprochement sémantique entre le verbe et le nom à partir du radical.

Exemples : *Séparer* —————> *La séparation. Radical : « Sépar »*
 Ranger —————> *Le rangement. Radical : « rang »*
 Nettoyer —————> *Le nettoyage. Radical : « nettoy »*

(Aucun apprenant n'a réussi à trouver ces noms).

Les apprenants : C- G.

Ces apprenants n'ont réussi aucune des transformations nominales, c'est là un triste constat car leurs difficultés s'articulent sur la base de l'incapacité à repérer le radical des verbes donnés, afin de pouvoir effectuer la nominalisation correcte.

Les apprenants : F- D.

Ces apprenants se sont abstenus de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à eux est double :

- Difficulté à transformer des verbes en noms (la nominalisation).
- Difficulté d'identifier le rapprochement sémantique entre le nom / verbe.

2 – 5 - 6 Activité N° 6

Cette activité a pour but de former des verbes à partir des noms.

(Activité inverse de N° 5).

(Aucun apprenant n'a réussi à le faire entièrement).

Les apprenants : A- E.

Leurs réponses étaient fausses, ils n'ont pas réussi à former des verbes à partir des noms (verbalisation), à part une réponse juste chacun d'entre eux.

Nous remarquons de ce fait que leurs difficultés se situent au niveau du verbe qui est la source du problème pour ces apprenants ; leurs erreurs nous indiquent qu'ils n'arrivent pas à identifier le radical des noms et le transformer en verbe à l'infinitif.

Exemples : *La construction* → *Verbe : Construire.*

L'interrogation → *Verbe : Interroger.*

Le blocage → *Verbe : Bloquer.*

Les apprenants : G -B – C – H.

Aucun d'entre eux ne l'a fait entièrement juste, c'est qu'ils ne maîtrisent pas la transformation verbale ou la (verbalisation). De ce fait ils ignorent le rapprochement sémantique entre le nom et le verbe. On remarque aussi que leurs erreurs principales sont la confusion entre la nominalisation et la verbalisation puisque leurs réponses ont laissé apparaître des noms au lieu des verbes.

Les apprenants : D- F.

Ces apprenants se sont abstenus de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à eux est double :

- Difficulté à transformer des noms en verbes (la verbalisation).
- Difficulté de confusion entre la nominalisation et la verbalisation).

2 – 5 - 7 Activité N° 7

Le but de cette activité c'est de mettre la terminaison qui convient « é » ou « er ».

(Distinction : participe passé / verbe à l'infinitif)

Les apprenants : B – E – F.

Leurs réponses étaient complètement justes, on remarque que ces apprenants arrivent à réaliser correctement l'emploi de la terminaison qui convient suivant le sujet donné.

De ce fait, l'accord sujet / verbe est correctement établi.

Exemples : *Elle a téléphoné aux pompiers.*

Il a fermé la fenêtre.

Il a travaillé tard.

Les apprenants : A- H.

Aucun d'entre eux ne l'a fait entièrement juste, ils n'ont qu'une bonne réponse chacun.

Leurs difficultés sont flagrantes sur le plan grammatical dû à des confusions.

Ils ne savent pas quand il faut mettre la terminaison « é », et quand, la terminaison « er »

Les apprenants : C- G.

Cette activité n'a pas été réussie pour ces apprenants. Leur problème est celui de l'accord :

Sujet / verbe qui relevé d'une relation intra- phrastique.

Ils butent également devant le choix de l'auxiliaire à employer. (Être ou avoir).

L'apprenant : D

Cet apprenant s'est abstenu de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à lui est double :

- Difficulté à reconnaître l'auxiliaire « être » et « avoir » pour pouvoir mettre la terminaison qui convient au verbe.
- Difficulté à distinguer entre les terminaisons « é » et « er » et la condition à leur emploi.

2 – 5 - 8 Activité N° 8

Le but de cette activité est d'écrire les verbes conjugués à l'infinitif.

Les apprenants : B- E - F.

Pour ces apprenants leurs réponses ne signalent pas qu'ils ont beaucoup de difficulté à mettre les verbes conjugués à l'infinitif et trouver leurs terminaisons exactes car ils ont fait presque tout l'exercice juste mis à part une erreur pour chacun d'eux.

Exemple : *les spectateurs applaudissent. Verbe : applaudis au lieu de dire : « Applaudir ».*

Tu grandis vite. Verbe : grandier au lieu de dire : « Grandir ».

Les apprenants : C- H.

Aucun de ces deux apprenants ne l'a fait juste, leurs réponses étaient complètement fausses.

On distingue rapidement que leurs difficultés portent essentiellement sur :

- l'ignorance des verbes et leurs formes infinitives.
- Difficulté d'identifier la nature des mots et plus particulièrement le verbe.

Les apprenants : D- G.

Ces apprenants se sont abstenus de faire l'exercice, le problème qui s'est posé à eux est double :

- Difficulté de reconnaître et d'identifier la terminaison infinitive des trois groupes du verbe.
- Difficulté d'identifier le verbe conjugué dans les phrases données.

L'apprenant : A

Après cette analyse, on distingue que c'est le seul apprenant à avoir fait entièrement juste cette activité. Donc, il n'a aucune difficulté à connaître l'infinitif des trois groupes des verbes.

Pour le premier groupe « er », pour le deuxième « ir » (pas toujours), et pour le troisième et dernier groupe « re ».

Exemples : *Nous bondissons de joie. Verbe : Bondir.*

Il réfléchit sérieusement. Verbe : Réfléchir.

Tu grandis vite. Verbe : Grandir.

Se servant du procédé de la conjugaison, ces activités ont concerné essentiellement les éléments suivants :

- Le verbe, son infinitif, et son groupe.
- La nominalisation à base verbale. (Nominaliser un verbe conjugué).
- La verbalisation à base nominale. (Conjugué le verbe à partir d'un nom).

Exemple : La production du pétrole en Algérie \longrightarrow L'Algérie produit du pétrole.

3- Difficultés éprouvées par les apprenants à reproduire la phrase verbale.

Nous ne pouvons pas donner une réponse simple concernant les difficultés des apprenants de la 1ère année moyenne, car la complexité du sujet et la diversité des cas réclament à coup sûr plus d'investigation et plus de temps, néanmoins le test que nous avons fait nous montre les différentes lacunes et obstacles à reproduire la phrase verbale, à employer correctement le verbe, chez ces apprenants.

L'étude des résultats du test, nous montre que ces difficultés qui portent essentiellement sur :

- l'ignorance des verbes et leurs formes infinitives.
- La difficulté d'identifier la nature des mots et plus particulièrement le verbe.
- La difficulté de reconnaître et d'identifier la terminaison infinitive des trois groupes des verbes.
- La difficulté d'identifier le verbe conjugué dans les phrases données.

- La difficulté à reconnaître l'auxiliaire « être » et « avoir » pour pouvoir mettre la terminaison qui convient au verbe.
- La difficulté à distinguer entre les terminaisons « é » et « er ».
- La difficulté à transformer les noms en verbes (verbalisation).
- La difficulté de différencier entre l'opération de celle de la verbalisation et celle de la nominalisation.
- La difficulté à cerner la notion du temps du présent.

- La difficulté à distinguer les terminaisons appropriées au temps.

Toutes ces difficultés relevées, et c'est là un triste constat montrent que les apprenants de la 1^{ère} année moyenne ont tous des problèmes ; c'est ce qui nous a motivé à percer au fond de ces lacunes afin d'étudier les mesures à prendre pour diminuer le nombre des erreurs commises.

Notre contribution se fera en terme de suggestions que nous présenterons à la suite de cette recherche, après avoir pris connaissance des propositions contenues dans le manuel scolaire.

4- Etude des activités concernant le groupe verbal et ses composantes dans le manuel de la 1^{ère} A.M.

Dans le manuel scolaire de la première année moyenne ; les activités concernant le G.V sont réparties d'une manière assez régulière (même nombre d'activités pour chaque trimestre) (Même nombre d'activités pour chaque séquence).

Tout le programme annuel se divise en trois parties, la phrase verbale est concentrée dans la première partie du programme.

La répartition semble être faite selon le cas suivant :

- 1er trimestre —→ le GV.
- 2^{ème} trimestre —→ le GN.
- 3^{ème} trimestre —→ le CC.

Ainsi, de la page 15 à la page 64 (au total sept leçons), la syntaxe n'a abordé que ce point de langue précis à savoir le GV et la phrase verbale simple. A commencer par l'article (avec ses deux aspects), l'emploi du verbe et la transformation verbale :

- Sujet —→ verbe
- Nom —→ verbe

La première activité (P.31) vise la phrase verbale simple et ses constituants. Ce qui pourrait gêner l'apprenant, c'est que, d'emblée, il est mis devant un choix d'emploi du verbe qui doit être motivé par des explications. Or il n'a pas auparavant été mis dans une situation d'étude concernant les

constituants de la phrase verbale simple pour pouvoir être en mesure de les employer correctement. La seule notion, d'après les activités déjà vues, qui lui a été présentée c'est la nominalisation à base verbale avec sa place antéposée au nom.

Exemple : la correction des copies.

On corrige les copies. Les copies sont corrigées.

D'autre part dans les transformations proposées, le groupe verbale et le verbe ou il est question de mettre en relation des éléments de deux classes syntaxiques différentes à savoir : l'accord du sujet avec le verbe, les cas présentés ont tous loin de marquer « la nominalisation » ou l'appartenance. Ils seraient plutôt des exceptions de l'emploi du nom.

Exemple proposé par le manuel :

Les montagnes de cette régions **sont** hautes → Ses montagnes sont hautes.

Nom

verbe

Synthèse de la première partie du corpus.

La nature des exercices oriente en quelques sortes, celle de l'erreur, de sorte que tous les « dysfonctionnements » se situent au niveau grammatical concernant soit l'identification, soit l'emploi des verbes.

Les cotés lexical et morphologique des énoncés n'ont pas été altérés du fait que ces derniers (énoncé ont été présentés à l'apprenant sur feuille individuelle).

Dans nos différentes analyses dans lesquelles nous avons essayé de trouver l'explication aux formes d'erreurs relevées ; nous avons agi à deux niveaux :

- **Le niveau descriptif** : chaque élément a été présenté selon sa description propre.
- **Le niveau de perception** : avec la mise en relation des deux langues (L1 / L.E) censées coexister chez l'apprenant (l'arabe et le français) en essayant de montrer l'influence de L1 dans l'apprentissage de L.E. Cette influence peut être positive dans la mesure où elle crée des rapprochements sémantiques, mais aussi négative, quand elle est à l'origine des déviations morphosyntaxiques.

DEUXIEME PARTIE DU CORPUS.

ANALYSE DU QUESTIONNAIRE.

Introduction

Pour construire un seuil minimal de compétences linguistiques nécessaires à la pratique effective d'une langue étrangère comme le français, il est impératif de savoir où on est. En d'autres termes, connaître la situation dans laquelle les élèves évoluent socialement et linguistiquement.

En effet, la société algérienne est plurilingue et l'enfant algérien est confronté, dès son plus jeune âge, à une situation linguistique fort complexe qui pose des problèmes pour l'apprentissage aussi bien de la langue arabe que des autres langues étrangères.

Un questionnaire s'utilise quand les données sur un sujet sont insuffisantes ou subjectives.

Dans le souci d'objectiver notre réflexion, nous avons utilisé un instrument de collecte de données un questionnaire adressé aux enseignants de la 1^{ère} année moyenne des différents établissements.

Par ailleurs, cela nous a permis de construire des hypothèses, mais aussi, mais aussi d'approcher la manière dont le problème se pose pour les enquêtés.

Dans le questionnaire que nous avons établi nous avons utilisé des questions fermées, des questions ouvertes pour donner libre expression au questionné.

Quant aux mesures les moins efficaces, d'après 27% des professeurs, elles concernent l'exploitation de l'écrit avec les élèves, beaucoup d'élèves ne sont pas à même de construire une phrase verbale correcte.

1- Présentation du questionnaire :

Cette deuxième partie du corpus concerne un questionnaire qui se compose de 17 questions adressées aux enseignants de la 1^{er} .A.M et portant essentiellement sur des différentes questions qui concernent la phrase verbale, le programme et la grammaire en général.

1-2 Objectifs.

Le but recherché par le questionnaire est de voir si l'apprenant arrive à établir par le biais de la transformation nominale / verbale des équivalences sur une base grammaticale entre les énoncés avec changement de la structure syntaxique – Ce qui lui permettrait de faire ou de reconnaître la phrase verbale (entre deux ou plusieurs phrases) qui lui faciliteront l'accès à la conjugaison (un verbe peut expliquer un autre) avec une meilleure manipulation de la langue.

1-3 Contenu du questionnaire.

Ce questionnaire est composé de dix sept questions dont deux questions d'ouverture qui concernent l'enseignement et le choix d'enseigner.

Six questions sont pour la notion de la grammaire et à quoi elle sert ?

Les questions qui restent sont basées essentiellement sur :

- l'étude du verbe, et de ses difficultés au niveau des apprenants de la 1^{ère} année moyenne.
- Changement du programme de la grammaire.
- La différence d'enseigner entre l'ancienne et la nouvelle méthode.
- Difficultés affrontées à enseigner la grammaire en particulier la phrase verbale.
- Solutions à prendre pour atteindre les objectifs attendus.

1-4 Commentaire et analyse globale du questionnaire et constat.

Cette deuxième partie de notre corpus, est composée d'un questionnaire adressé aux enseignants de la 1^{ère} année moyenne. Il nous permet de situer les majeures difficultés que pose sur l'enseignement de la grammaire et celui de la phrase verbale en particulier. La plupart des enseignants questionnés disent avoir fait des efforts pour constituer des exercices selon la nouvelle méthode, pour essayer d'améliorer le niveau de compréhension des apprenants.

A propos du programme de la grammaire, nous avons constaté aussi, que la plupart des enseignants affirment qu'il est chargé, ils trouvent que l'écrit reste difficilement exploitable en classe car le programme ne donne pas de suffisantes explications.

Le but de notre enquête était d'analyser les réponses des enseignants au questionnaire.

Or, nous avons constaté qu'on ne pouvait aucunement parler d'enseignement de la grammaire par le professeur, mais plutôt de projet du manuel scolaire suivi à la lettre par les enseignants sans qu'il y ait une quelconque adaptation au niveau réel de la classe.

De plus, la démarche de ces enseignants présente un bon nombre d'insuffisances si on se réfère aux indications méthodologiques contenus dans le programme officiel, ce qui entrave l'atteinte des objectifs visés de la discipline :

Les critères de réussite ne sont pas Co-élaborés avec les élèves après la présentation des leçons.

Les groupements de textes qui permettent aux apprenants de repérer et d'identifier les caractéristiques du type des phrases à produire pour être transformées, ne sont pas réalisés en classe, sans doute parce que cela demande de se passer du livre scolaire.

1-5 Résultats du questionnaire.

Les résultats obtenus ont donné ce qui suit :

Pour la **première question** concernant l'expérience des enseignants à enseigner la langue française, la plupart d'entre eux affirment qu'ils ont une certaine expérience sur le terrain pédagogique, alors l'autre minorité qui restent disent qu'ils sont encore dans le début de leurs carrière et c'est la pratique en classe avec les élèves qui va les aider à avoir une expérience positive.

Pour la **deuxième question**, que représente pour vous le choix d'enseigner le français ? Un pourcentage de 30% d'enseignants trouvent que leur choix était par leurs propre volonté car ils aiment enseigner et surtout la langue française qui représente pour eux l'entraînement d'une langue vivante. Alors que les 80% restants l'ont choisi par obligation, ils n'avaient pas d'autres choix ailleurs.

La troisième question qu'évoque pour vous la notion de la grammaire ? A quoi sert elle ? Les réponses les plus récurrentes ont été :

- L'identification de la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositionnels).
- L'identification des éléments d'une phrase à trois constituants.
- L'identification des différents types de phrases.
- Application des règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

A la **question quatre**, nous avons demandé aux enseignants s'il y avait une différence entre l'ancienne et l'actuelle méthode (le but étant de savoir s'ils avaient effectivement changé leurs pratiques de classe), pratiquement tous ont répondu par l'affirmative.

la question cinq, nous avons voulu savoir si les contenus à enseigner la grammaire correspondaient au profil d'entrée en première année moyenne ?

40% disent qu'il est acceptable contre 60% qui jugent qu'il est insuffisant.

En effet, n'ayant pas bénéficié de la réforme au primaire, les sujets apprenants n'ont fait que trois années d'étude de français, alors qu'en réalité la grammaire est conçue pour des élèves ayant étudié le français depuis la deuxième année primaire.

A la question six : est ce que l'emploi du verbe représente des difficultés dans les expressions écrites ?

Presque toutes les réponses ont confirmé par un « oui » que l'emploi du verbe représente de différentes difficultés pour la plupart de nos apprenants de la 1^{ère} ? A.M au niveau de l'expression écrite comme à l'expression orale.

Pour la question sept concernant l'acquisition des transformations du verbe, 73% des enseignants déclarent que celles qui ont paru être les plus efficaces concernent la transformation verbale et aussi nominale. Ils affirment que cela a permis à un bon nombre d'élèves de se perfectionner parce qu'ils reconnaissent le verbe et ils ont la possibilité de construire leurs phrases d'une manière progressive tout en investissant les outils linguistiques acquis en vocabulaire, grammaire et en compréhension.

Quant aux mesures les moins efficaces, d'après 27% des professeurs, elles concernent l'exploitation de l'oral avec les élèves.

En effet, beaucoup d'élèves ne sont pas à même de prendre la parole en classe.

Dans la question huit, pensez vous que l'institution scolaire prend en compte les particularités grammaticales ?

73% des professeurs ont répondu par l'affirmative. L'autre groupe d'un pourcentage inférieur, 26,66% ont répondu par la négative.

La question neuf a été élaborée pour connaître les problèmes à préciser les contenus des résultats des élèves en grammaire ?

79% d'entre eux affirment ne pas avoir su exploiter les activités de l'oral, 14% déclarent que le programme de la grammaire est trop ambitieux pour des élèves qui n'ont pas bénéficié, de la réforme à l'école primaire. 3% reconnaissent leurs incapacités à planifier et à réaliser des projets dans leurs classes, 2% soulèvent le problème de l'installation des groupes et le 2% restants disent qu'ils utilisent l'évaluation certificative (devoirs surveillés, composition), car elle est imposée par l'institution mais qu'ils n'ont pas les moyens (tests, temps) d'utiliser l'évaluation diagnostique et formative.

Pour la **question dix**, nous cherchions à savoir si les contenus à enseigner en grammaire étaient motivants. 55% des professeurs interrogés affirment que oui.

En effet, certains projets qui peuvent être réalisés autour des types de textes proposés comme : écrire un conte collectif où chaque groupe réalisera une partie ou encore constituer un recueil illustré de contes pour enrichir un fonds documentaire présentent des centres d'intérêt pour les élèves.

A la **question onze** concernant les changements apportés au programme de la grammaire. 30% d'entre eux déclarent que ce changement a apporté des relations entre et avec les élèves (méthode d'enseigner).

- 23,33% dans le choix des activités.
- 25% dans les deux domaines cités.
- 8,33% dans le choix des leçons. Alors que 14% des professeurs affirment que le programme a changé leurs pratique évaluatives.

D'emblée, nous pouvons dire que les deux principaux objectifs visés par le nouveau programme de français, à savoir : la centration sur le sujet apprenant et la responsabilisation des enseignants qui se traduit par le libre choix des leçons et des activités sont atteints, puisque 86% des réponses confirment cela.

La douzième question, nous avons demandé aux enseignants si le manuel scolaire proposait des supports visant l'entraînement de la grammaire à la production écrite, c'est-à-dire des activités qui aideraient l'élève dans sa production écrite, ils ont tous répondu que le manuel recèle quelques activités permettant cet entraînement.

Exemple : écrire un court récit pour présenter le héros ou alors reformuler les propos d'un personnage. En revanche, cela reste insuffisant pour obtenir la compétence requise.

Concernant la **question treize**, nous cherchions à savoir si le document d'accompagnement vous a-t-il aidé à mettre en œuvre les différentes activités de la grammaire ?

Un pourcentage de 79% d'enseignant trouvent que « oui », parce qu'il contient des exemples de chaque activité, des compétences à installer, des objectifs à atteindre et des grilles d'évaluation.

L'autre pourcentage restant qui s'élève à 21% trouve plutôt que le document ne leur a été d'aucune aide.

La question **quatorze** a été posée pour savoir les différentes difficultés rencontrées par les élèves de la 1^{ère} A.M à reproduire la phrase verbale (en genre pour le participe passé).

70% d'entre eux affirment que les plus grandes difficultés se situent au niveau de la conjugaison des verbes sur tous les temps et son accord en nombre avec le sujet.

15% déclarent que leurs apprenants ont un problème d'identification et de confusion de l'infinitif des verbes des trois groupes : « er », « ir » et « re », cela pour ceux qui n'ont pas bénéficié de la réforme à l'école primaire.

10% reconnaissent l'incapacité à établir la transformation verbale à partir des noms.

5% soulèvent le problème du choix d'auxiliaire « être » ou « avoir » et l'accord du participe passé.

Toutes ces difficultés ont tendance à être reconnues sous l'apprentissage de la grammaire de la langue française dès l'école primaire (la base de cet apprentissage).

La **question quinze** demande aux enseignants s'ils arrivent à atteindre les objectifs escomptés par l'institution avec l'actuel programme ?

43,33% estiment que oui contre 56,66% qui déclarent que les objectifs sont difficilement atteints en raison du niveau des apprenants initiés à la langue depuis seulement trois ans.

A la **question seize** : les contenus à enseigner la grammaire permettent-ils à l'élève d'être autonome face à la langue ?

Pour cette question, 53,33% des enseignants ont répondu « oui ». Ils illustrent cela par la présence des exercices d'application pour chaque activité enseignée au sein du programme.

Le pourcentage restant qui s'élève à 46,66 % est d'avis contraire.

Enfin, la **question dix sept**, concerne les mesures à proposer pour atteindre les objectifs attendus afin d'améliorer la situation de l'expression écrite (phrase verbale).

Tous les enseignants ont pratiquement été du même avis pour toutes les solutions qu'ils devraient mettre afin de diminuer le nombre des lacunes des apprenants de la 1ère année moyenne. Pour cela ils ont proposé de :

- solliciter largement les élèves à apprendre la conjugaison des verbes et leurs infinitifs.
- Maîtriser les techniques d'accord entre sujet / verbe.
- Utiliser avec pertinence les terminaisons appropriées au temps.

Cela nous laisse supposer que la majorité des professeurs interrogés adhèrent à la pédagogie par compétence et attribuent la réussite des élèves aux différentes fonctions de l'évaluation retenue dans le programme, notamment l'évaluation diagnostique (qui s'effectue avant l'apprentissage) et l'évaluation formative (qui s'effectue pendant l'apprentissage de l'écrit).

Comparaison des résultats :

En comparant les réponses données au questionnaire, on s'aperçoit qu'il y a une différence, voire même une contradiction.

En effet, bien que les enseignants répondent de façon anonyme au questionnaire, ils n'aiment pas être en position d'échec, c'est pour cela qu'ils orientent généralement leurs réponses vers ce que l'on aimerait entendre.

Si la majorité d'entre eux affirment avoir changé leurs stratégies d'enseignement, être plus libres quant au choix des supports et des activités, les résultats de l'enquête montrent que, sur le terrain, rien n'a vraiment changé et qu'on continue à enseigner comme avant.

En conclusion, des résultats obtenus à travers le questionnaire et l'enquête, il ressort que malgré son dynamisme, la nouvelle approche a très peu influé sur la réalité des pratiques des enseignants qui demeure inchangée. C'est vrai que des nouvelles démarches d'enseigné font partie aujourd'hui de la pratique courante, les termes nouveaux comme : « noyau- prédicat » sont portés au tableau, sur les cahiers de textes et même sur les cahiers des élèves, mais très peu d'entre eux en maîtrisent le sens et ont conscience de l'incidence de ces concepts sur les stratégies d'enseignement.

On pourrait même avancer que, pour ces enseignants, les changements apportés dans les nouvelles méthodes, c'est uniquement une question de terminologie.

On dit « noyau de la phrase » au lieu de « verbe » ou «prédicat » ; « séquence » au lieu d' « unité didactique ».

Quant à l'autonomie de l'apprenant dont parle le législateur, elle n'est guère réalisable. L'apprenant n'est pas apte à assumer son rôle de partenaire en raison, on va dire, de son « immaturité intellectuelle » mais également des difficultés inhérentes à l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour toutes ces raisons que nous venons d'évoquer, nous pouvons affirmer que la grammaire, en particulier la phrase verbale de la première année moyenne reste insuffisamment exploitée au niveau des pratiques d'enseignement / apprentissage.

Synthèse de la deuxième partie du corpus.

Cette deuxième partie de notre corpus nous a permis d'utiliser un questionnaire adressé aux enseignants de la 1^{ère} année moyenne avec des questions qui se situent au niveau de l'apprentissage de la grammaire en général et de l'étude de la phrase verbale ou le verbe en particulier.

Dans nos différentes questions, nous avons essayé de trouver l'explication aux formes de difficultés à reproduire la phrase verbale. A ce propos, nous avons remarqué qu'à travers ce questionnaire les enseignants ne sont pas limités à un seul modèle de réponse.

Par contre, vu les pourcentages relevés leurs réponses différentes d'une question à une autre car le niveau de leurs apprenants diffère.

Ces résultats montrent que de grandes lacunes s'observent chez les apprenants, c'est pourquoi , nous réservons la dernière partie de ce chapitre, à des propositions en terme de solutions pédagogiques afin d'améliorer la situation de l'apprentissage au niveau de l'écrit, et particulièrement sur le plan grammatical de la phrase verbale.

TROISIEME PARTIE.

REMEDES / STRATEGIES.

POUVANT PERMETTRE D'AMELIORER LA PERCEPTION DU VERBE

ET SON EMPLOI AU NIVEAU DE LA PHRASE CHEZ L'APPRENANT DE LA 1^{ERE} A.M.

Introduction.

Cette dernière partie de ce deuxième chapitre, nous permet de donner quelques solutions en termes de propositions pédagogiques suite à difficultés constatées chez les apprenants de la première année moyenne, et qui ont trait à la notion du verbe, sa conjugaison, son infinitif, son groupe et son emploi dans la phrase verbale.

Ces difficultés relevées sont importantes sur le plan grammatical ; notre but de recherche c'est de les combattre et de suggérer des solutions remèdes attendus par l'enseignant.

Certes, il n'y a pas de solution efficace pour tous nos apprenants, car la façon et la démarche d'enseigner change d'un enseignant à un autre ; mais, il est possible d'atténuer cette situation pour cela il est préférable d'atténuer la notion de la norme, de tolérer les fautes sans les sanctionner systématiquement. A priori les apprenants ne sont pas destinés à devenir grammairiens en langue étrangère.

Nous n'avons certes pas la possibilité de pouvoir trouver toutes les solutions qui existent, mais nous nous efforcerons de cerner les causes de ces difficultés et les conséquences des décalages qui existent entre les intentions telles qu'elles apparaissent dans les directives pédagogiques officielles et la réalité du terrain, et de formuler quelques suggestions et propositions susceptibles d'apporter quelques améliorations au plan de la pratique pédagogique ; lesquelles pratiques nécessitent engagement et maîtrise des différents aspects didactiques.

1- Remèdes / Stratégies selon deux modèles didactiques.

Le statut didactique accordé à la grammaire apparaît en fait comme un assez bon révélateur du modèle pédagogique en vigueur dans la classe :

Deux modèles sont opposés : le modèle de la transmission / reproduction et celui de la transformation :

1-1 Le comportementalisme :

Pour le premier modèle, le modèle psychologique pris comme référence et le « comportementalisme »¹⁰ : c'est par des exercices répétés portant sur une compétence élémentaire que celle-ci s'acquiert : « *l'apprentissage est conçu comme une addition de compétences élémentaires, acquises par un entraînement systématique à la réalisation* ». ¹¹

Pour chaque compétence élémentaire, l'enseignant montre comment faire ; ainsi l'apprenant apprend en reproduisant. Les problèmes sont simplifiés, décomposés en séquences élémentaires par l'enseignant. Autrement dit : on ajoute ce qui manque par entraînement.

Exemples :

Les filles sont beaucoup contentes aujourd'hui.

Au lieu de : *Les filles sont beaucoup contentes aujourd'hui.*

L'apprenant a conjugué le verbe au temps qui convient, mais l'accord selon le genre et le nombre n'est pas fait.

On remarque aussi d'autres problèmes de confusion de la place du verbe avec le pronom possessif comme :

Je donne à lui.

Au lieu de : *je lui donne.*

¹⁰ Béhaviorisme (comportementalisme) : « conception de l'activité intellectuelle qui s'attache aux corrélations entre stimuli extérieurs et les comportements. Cette conception a inspiré les premiers travaux de « la pédagogie par objectifs » qui s'efforçaient de traduire systématiquement les contenus de programmes en comportements attendus de l'apprenant. Elle aujourd'hui largement remplacée par le mentalisme » (Ph.Meirieu, 1988).

La stratégie pédagogique correspondante utilise une forme de « conditionnement ». Cette conception est couramment opposée au constructivisme.

¹¹ Odile est Jean Veslin, (1992), corrigé des copies, Evaluer pour former, Hachette, Paris. P54.

Pour obtenir un résultat juste, on pourra envisager, pour cet apprenant, une reprise de la notion du genre et du nombre, des entraînements supplémentaire, de mêmes types que les premiers apprentissages, puisque ceux-ci n'ont pas suffi. On peut dire que ce modèle peut permettre une analyse au sens de la décomposition par l'enseignant de l'erreur : *« il est toujours possible de faire apprendre quelque chose, même quand c'est complexe, à la condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires, aussi réduites qu'il sera nécessaire, et de renforcer positivement chaque acquisition partielle, plutôt par récompense que par sanction »*¹²

1-2 Le constructivisme :

Pour ce qui est du modèle de la transformation, le modèle psychologique de référence est le *« constructivisme »*¹³ : *« celui qui apprend construit lui-même ses connaissances par une transformation des ses modèles spontanés, de ses représentations. »*¹⁴. L'enseignant cherche à faciliter ces transformations ; il met en place des situations adéquates. En d'autres termes, il déclenche ces transformations pour cet apprenant qui est placé devant des tâches complexes, dans des situations de résolution de problème : *« le but visé est bien toujours de parvenir à éradiquer les erreurs des productions des élèves, mais en admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître, voir même quelque fois les provoquer si l'on veut réussir à les mieux traiter. »*¹⁵

Exemple :

Un apprenant motivé pour progresser en conjugaison, a sollicité des pages d'exercices destinés à venir à bout de la confusion entre *« je travaille / il travaille »*, *« travail »* et *« travaille »* etc. De ce fait, pour améliorer la situation d'expression écrite l'apprenant doit apprendre et ne pas confondre entre toutes les règles de la conjugaison, avec le changement des terminaisons des

¹² Astolfi, J.P., (1997), ouvrage cité, P 14.

¹³ **Constructivisme** : « notion qui tire son origine dans une conception du développement des structures procognitives » (ensemble interactif de concepts de l'algorithme) « centrer sur les notions d'assimilation- accommodation (ASTER-INRP, 19985) ; les structures cognitives existantes peuvent permettre une interprétation des faits (assimilation) mais une réponse à fournir en fonction de faits nouveaux nécessite une modification de ces structures. L'enfant construit son savoir à partir d'une investigation du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...) il se le réapproprie de manière non linéaire, par différenciation, généralisation, ruptures... C'est appropriation du savoir saupée sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations des classes, collectives, ou peuvent apparaître des conflits susceptible de faire avancer la construction des connaissances (idem).

Cette notion « s'oppose à une pédagogie de transmission – réception- centré sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construirait lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts » (idem).

¹⁴ Veslin, O.J., (1992), Ouvrage cité, p55

¹⁵ Astolfi, J.P., (1997), Ouvrage cité, p15

différents temps ainsi la terminaison de l'infinitif des trois groupes du verbe. Afin de pouvoir réussir l'écriture correcte de la phrase verbale et ses constituants.

Même lorsqu'il y a erreur chez un apprenant, une observation attentive des exercices de cet apprenant peut révéler une certaine cohérence ; l'enseignant découvre que l'apprenant ne fait pas du tout n'importe quoi : cet apprenant n'a pas saisi la discrimination entre noms et verbes, mais appliquant rigoureusement la distinction masculin/ féminin, il écrit sans se tromper une fois : il travail et elle travaille, il sommeil et elle sommeille.....

Il travail et elle travaille, il sommeil et elle sommeille.....

Nous pourrions percevoir la logique de cette erreur en la mettant en relation avec un phénomène comparable dans la langue arabe :

Seul ce modèle peut permettre de traiter l'erreur de manière satisfaisante, dans la correction des expressions orales des apprenants ou ailleurs parce que la cohérence évidente à celui qui sait n'est pas la seule possible, l'enseignant ne détient pas toutes les clefs, seul l'apprenant pourra vraiment dire ce qu'il a compris, c'est-à-dire comment il a articulé le nouveau savoir avec ceux qu'il possède déjà.

Certes, il n'y a pas de plus démoralisant pour l'enseignant, que le retour obstiné, monotone, d'erreurs indéracinables ; il n'y a pas de plus irritant également pour lui que l'erreur absurde, que la mauvaise prononciation, que les incorrections grammaticales.

Mais, il faut peut être, nous semble-t-il avoir un autre regard :

L'enseignant devrait s'intéresser aux erreurs et à leurs conditions de production et de reproduction. Il devrait faire des hypothèses à leur sujet, en observe l'évolution ; celle de l'apprenant qui n'est plus considéré comme un « imbécile » et qui peut être invité à expliquer ces options, ses façons de faire, pour en trouver peut être de meilleures.

Or, en situation réelle, nous disposons rarement des conditions (en fait de temps, de nombre d'apprenants) qui nous permettraient d'élucider l'origine des erreurs de chacun.

Ainsi une question se pose : faut-il donc vraiment trouver les causes de l'erreur ? Peut être que ce n'est pas nécessaire car « *c'est celui qui commet l'erreur qui devra, finalement, la corriger* ».

1-3 L'autoévaluation.

En effet à quoi servirait que l'enseignant ait compris les erreurs de chacun, si chacun n'avait pas compris les siennes propres ?

Il est vrai que s'informer sur ce qui se passe dans un groupe en cours d'apprentissage exige de ressources et du temps. Mais on peut, au moins, se demander si ce qui se passe dans la classe intéresse beaucoup de gens *« les pratiques montrent souvent une très faible recherche d'informations sur l'opinion des élèves à propos de ce qu'ils apprennent, comment ils l'apprennent, les procédures qu'ils préfèrent, celles ou ils sont mal à l'aise »*¹⁶

Ne gagnerait – on pas à mieux cerner comment les apprenants approchent certaines notions, certaines démarches dans le but d'une meilleure efficacité ?

*« Il semble indispensable de voir s'organiser dans l'établissement scolaire, une profonde réflexion sur la manière dont se structure l'information collectée sur le lieu même de l'apprentissage. L'ensemble des acteurs est concerné : les enseignants dans leur rôle d'observateurs privilégiés au sein de leur discipline d'enseignement ; les élèves dans l'autoévaluation est plus que jamais affaire d'apprentissage, leur capacité est grande et trop souvent insuffisamment sollicitées »*¹⁷. C'est le croisement du traitement de ces diverses informations qui peut aboutir à des effets de formation.

Les apprenants doivent donc comprendre ceci afin de savoir faire fonctionner les procédures qui leur permettront de s'assurer de leurs progrès et de combler leurs lacunes.

Il est évident donc que si l'apprenant sait, dès le début de l'apprentissage, ce qu'il va apprendre à faire, il a aussi repéré les connaissances, les démarches qu'il maîtrise et qu'il va mobiliser pour réussir, il se représente celles qu'il va lui falloir acquérir, améliorer.

De ce fait, ce n'est plus un apprenant déresponsabilisé, qui se laisse guider, conduire... par le « maître », mais c'est un apprenant « maître » de son apprentissage dans le sens où il se représente ou il va, quels moyens sont à sa disposition, ceux que d'autres utilisent et qu'il peut s'approprier.

Conséquence directe de la motivation, bien sûr ! On apprend bien ce que l'on veut apprendre, ce que l'on a repéré comme important.

¹⁶ Claude Meyer .J et Louis Phélut. J, (1987). Quelle évolution pour Quel savoir- lire au collège ? E.S.F éditeur, Paris p73

¹⁷ Idem, p73.

Cet apprenant motivé se représente aussi « les outils », qu'il a besoin d'acquérir pour mener à terme cet apprentissage, et devient ainsi d'avantage capable de se les approprier, par ce qu'il sait à quoi ils vont lui être utiles.

1- 4 Rôle de l'enseignant.

Pour ce qui est de l'enseignant, son rôle est tout aussi exigeant :

« Observer les apprenants, les regarder agir, pour tenir compte des représentations et de leur évolution dans le choix des structurations à apporter, des démarches d'élaboration du savoir à mettre en place »

Il lui revient également d'animer le groupe –classe, en suscitant la prise de parole, l'explicitation, en provoquant des confrontations, des intercalions entre apprenants.

Rôle essentiel tout au long de l'apprentissage, de la maîtrise de compétences mais avant tout, il faut bien que « le jeu en vaille la chandelle », que les apprenants perçoivent l'intérêt d'acquérir ces compétences.

Donc, d'un côté, l'enseignant fait déjà beaucoup dans la correction s'il regarde l'erreur sans scandale, s'il la considère comme « *normalement constitutive d'un apprentissage en cours de construction* ».

D'un autre côté, il faut toujours manifester de la bienveillance ; en témoigne cet extrait de ...l'institution Oratoire de Quintilien (premier siècle après J.C) que nous ne résistons pas au plaisir de citer : « *il n'est pas inconvenant de faire remarquer que les esprits des enfants souffrent parfois d'une très grande sévérité dans la correction ; ils désespèrent, s'affligent, prennent leur travail en grippe et, ce qui est bien le plus fâcheux, à force de tout craindre ils n'entreprennent rien... la maître doit donc être bienveillant à cet âge là particulièrement, de sorte que les remèdes, qui, au demeurant sont rudes par nature, soient adoucis par une main délicate : il faut louer certaines choses, en laisser passer d'autres, en charger certaines en expliquant pourquoi on fait ainsi.... Chaque âge doit être amendé à sa manière, et le travail examiné et corrigé selon les forces. J'avais coutume de dire aux enfants qui s'étaient risqués à quelque chose avec un peut trop*

*d'exubérance que je les en louais encore, mais que viendrait le temps ou je ne le permettrai plus ; ainsi, ils se félicitaient de leurs talents sans être trompés par mon jugement.*¹⁸

Il est d'abord question de s'adresser à la personne de l'apprenant pour motiver, encourager, donner des explications, des conseils, inciter à une activité de correction et, en même temps ou parallèlement d'évaluer le produit non la personne. Cela n'est, en fait, nullement contradictoire, peut être même la deuxième chose conditionne-t-elle la première, du moment où il est toujours utile de renvoyer à l'activité de l'apprenant ; d'ailleurs ceux qui préconise de se référer à la démarche de l'apprenant au lieu de s'intéresser seulement aux résultats constatables, révèlent que si l'apprentissage est une histoire, le sujet de cette histoire et celui qui apprend. Son activité est donc essentielle, ou plutôt, il n'y a pas d'apprentissage hors de cette activité.

2- But à atteindre.

Il est possible d'atténuer cette situation. Il faut d'abord atténuer la notion de la norme, tolérer les fautes sans les sanctions systématique.

Car à priori les apprenants ne sont pas destinés à devenir grammairiens en langue étrangère, de toute façon ça ne saurait si l'enseignement à outrance de la grammaire, détaché d'un contexte communicatif, produisait des grammairiens de génies ! Il suffit d'observer les désastres d'un tel enseignement chez certains natifs.

Il faut déscolariser l'enseignement, le rendre plus ludique, afin que les apprenants puissent s'approprier la langue en étant distrait des rigueurs de son apprentissage pour le conquérir à certains moments « par un autre biais que le biais métalinguistique ».

Choisir les contenus d'enseignement en fonction des besoins des apprenants en ne donnant pas à tout prix la priorité à la grammaire.

Essayer de développer chez les apprenants la capacité de conceptualisation ; cela suppose un dialogue, des tâtonnements, des formulations d'hypothèses, de confrontation réelles chez les apprenants, entre eux et avec le professeur. Car le professeur n'est pas le seul responsable d'une

¹⁸ D'après Quintilien.

action d'enseignement, chaque apprenant doit être à même de savoir ou il en est par rapport à l'enseignement qu'on lui dispense.

Choisir des domaines dans lesquels les apprenants ont des choses à dire à fin de susciter chez eux un réel besoin, désir de s'exprimer, de mener parallèlement un travail sur la langue, à l'intérieur duquel la grammaire pourra trouver sa place si elle est utilisée à bon escient, c'est à dire utilisée non pour elle-même mais pour le sens qu'elle véhicule dans une situation donnée de communication. Car la grammaire ne doit pas entraver par ses règles draconiennes ce à quoi elle prétend apporter une aide précieuse : la compétence d'expression orale et écrite.

Quelques activités possibles :

La liste n'est pas exhaustive...

Atelier d'écriture créative (le plus possible ludique) mettant en valeur les productions des apprenants, privilégiant l'imagination avec cependant des contraintes de cohérence textuelle (une bonne façon d'aborder tel ou tel point de grammaire ou de linguistique).

Activités ludiques

Elles permettent d'établir une progression des difficultés dans le domaine grammatical par exemple, et d'intégrer la notion de plaisir dans l'apprentissage ; « on peut enseigner avec une méthode de grammaire légère »

Jeux de rôles

Jeux de simulation

Quelques propositions.

« L'une des contributions de la linguistique à l'enseignant consiste à donner une méthodologie pour observer les productions linguistique des sujets parlants »

L'enseignant dans sa classe est un homme qui parle, d'une part pour distribuer la « connaissance », d'autre part pour établir avec les apprenants une certaine communication par un certain type de discours appelant plus au moins en retour, un discours de l'apprenant. Ce dernier se trouve conduit et par la parole de l'enseignement et par les livres et manuels scolaires vers un modèle linguistique.

Cependant, une masse d'échecs se révèle en ce qui concerne l'apprentissage du F.L.E ; ce qui est traduit par ce malaise de tout le corps enseignant à ce sujet. Ici, faut-il peut être souligné que la grammaire ne s'est intéressé à la performance individuelle que tout récemment.

Compte tenu des problèmes posés, l'essentiel est de savoir non seulement ce qui se dit en classe de langues étrangères, mais surtout « comment cela se dit » selon la formule de Harris.

Rendre l'apprenant capable de parler correctement une langue étrangère est un objectif fondamental. Dès lors, la responsabilité de l'enseignant est immense car, en dehors de l'école, le plus généralement, les conditions de l'existence ne sont pas favorables à l'enrichissement souhaitable du langage.

L'emploi d'une langue riche, précise, nuancée, sans excès, mais sans défaillance, chaque mot bien à sa place et bien prononcé est indispensable de la part de l'enseignant.

Ceci d'une part ; d'autre part la correction du langage est une forme de goût, une politesse, l'enseignant qui la possède aura la plus heureuse influence linguistique sur ses apprenants.

Pour ce faire, l'enseignant fera bien de dresser la liste des erreurs les plus généralisées et les plus fréquentes dans sa classe : erreurs orthographiques, mots impropres, formes incorrectes d'expression, accents....., afin de pouvoir inlassablement s'efforcer de les faire disparaître ou tout au moins de les atténuer en donnant leurs équivalents correctes et en introduisant des formes d'expression écrite de sens plus précis que l'on exercera par les répétitions de différents exercices.

Nous terminons ces propositions en donnant le secret de la réussite, il est tout entier dans les capacités, les attitudes de l'enseignant et la nature de la méthode qu'il emploie. Capacités, résultant de l'effort qu'il s'est imposé et qui ne prendra jamais fin tout au long de sa carrière, d'affiner et d'enrichir son élocution, son accent, de parfaire son intonation.

Une conviction doit le soutenir dans ses efforts : l'école ne peut guère agir sur la capacité intellectuelle des apprenants mais il est de son devoir de tirer tout le parti possible des moyens mentaux dont ils disposent.

Cette difficile tâche exige un travail préparatoire qui doit du reste, se poursuivre tout au long de la scolarité : plus la langue étrangère est bien enseignée, plus la pensée est claire, pour autant que le développement mental soit normal : « *ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* » à dit Boileau.

Les objectifs terminaux doivent être clairs établissant la distinction entre quatre savoirs langagiers :

- Savoir comprendre oralement
- Savoir lire
- Savoir s'exprimer oralement
- Savoir s'exprimer par écrit

L'enseignant de langue étrangère travaillera sur des objets culturels divers : émissions de TV, chansons ... Et recherchera des situations d'expression et de communication dans les quelles l'apprenant est impliqué.

La spécificité des objectifs a obligé à penser de façon neuve le problème de l'évaluation, en particulier le statut de l'erreur « *si l'on attend de savoir ; de pouvoir parler sans faire de faute avant de commencer à parler, c'est de toute évidence se condamner à ne jamais commencer* »

Il faut donc que les enseignants et les apprenants admettent que l'erreur fait partie de l'apprentissage, que l'on commence à s'exprimer on écrit en faisant des erreurs, renonçant d'une façon au perfectionnisme pour viser la performance.

Aussi est-il grand temps de mettre fin à cet enseignement anarchique du F.L.E profondément altéré et truffé d'hybridation. Il est grand temps de rompre avec cette routine abrutissante et de se dégager de ce suivisme pédagogique aveugle et moutonnier et recourir pour corriger l'expression de nos apprenants à des connaissances techniques précises, et à des activités attrayantes, afin de mettre à sa juste place, une discipline nécessaire au bon fonctionnement de la communication.

Il n'est pas dans notre propos d'avoir la sotte prétention de résoudre toutes les difficultés par un remède magique jusqu'alors inconnu.

Nous pensons simplement qu'il est important pour un enseignant de français langue étrangère de connaître le fonctionnement du code écrit de cette langue ainsi que les difficultés auxquelles peuvent être confrontés ses apprenants.

Nous lui avons proposé des rudiments qui ne sont ni des recettes, ni une nouvelle méthode, mais plus modestement des points de repère pour un enseignement que l'on souhaite toujours plus efficace.

Synthèse de la troisième partie.

A la lumière de cette analyse, il paraît que ces apprenants de la première année moyenne ont des difficultés évidentes d'expression écrite en particulier : « la phrase verbale ».

Cette analyse a permis de savoir l'ampleur et l'urgence des travaux à entreprendre sur le plan didactique et grammatical.

Il est entendu que l'importance de ce modèle de remédiation est liée d'abord au degré de gravité de l'erreur matérialisé par l'écart, entre l'énoncé dérivant et la norme retenue, ensuite par sa fréquence.

L'analyse du corpus nous a permis de circonscrire partiellement les domaines de difficultés des apprenants et à comprendre l'origine de temps et de terminaisons verbales.

La récurrence des erreurs de temps : « du présent » et de terminaisons verbales nous conduit à concevoir un modèle¹⁹ méthodologique qui permettrait de diminuer et de compléter le nombre d'erreurs. En ce qui concerne les temps verbaux, le didacticien proposerait à l'enseignant praticien de : exemple « *sensibiliser les élèves aux relations de temps entre les évènements.*

(Il s'agit d'expliquer à ces apprenants que lorsque l'on raconte des faits actuels on emploie le temps du présent de l'indicatif ».

L'intervention didactico – pédagogique à ce niveau est plus que propice.

Notre modèle, formulé en termes de propositions concerne les types d'erreurs dégagées.

¹⁹ Nous entendons par modèle un exemple de démarche.

Synthèse du deuxième chapitre.

En dépit des efforts remarquables aux niveaux des activités proposées par les manuels en vue de les adapter selon les nouvelles théories, celles-ci demeurent toujours insuffisantes quant à la fixation de structure nouvellement abordée. Cette insuffisance, comme nous l'avons souligné, n'est pas relative à la quantité d'activités mais à la conception de ces activités.

Ainsi, les exercices visant le rapport des notions déjà abordées sont presque inexistantes, et pourtant, c'est à l'aide de ces rappels que l'on établit la continuité tout en la graduant, de la difficulté. En sus de ce la, les énoncés sur lesquels porte la systématisation ne sont guère adaptés lexicalement au niveau de compréhension de l'apprenant.

La fixation, les manuels scolaires, la soumettent à une forme très implicite de l'enseignement de la grammaire – le métalangage n'est abordé que subsidiairement – cette forme d'enseignement est adoptée dans le cadre bien précis de l'apprentissage d'une langue étrangère. Seulement, les activités qu'elle gère (dans les manuels) font abstraction d'une certaine progression respectant les trois niveaux concernant toute structure à savoir : le syntaxique, le lexical et le sémantique – Ainsi à aucun niveau le « verbe » est présenté selon ses principales caractéristiques – il fait l'objet d'une certaine analyse selon la fonction qu'il gère, au sein du syntagme et où il est présenté au même titre que ses substituts sous la dénomination : G.V, ou complément – sans pour autant qu'il soit distingué des autres constituants de la phrase – c'est ce qui explique la déroute de l'apprenant devant l'identification du « verbe » (activité N° 2 du test).

Les résultats du test témoignent des difficultés que posent les terminaisons des verbes et leurs emplois, aux apprenants qui ne les abordent pas selon leurs perceptions de phénomène de verbalisation puisqu'ils l'ignorent.

En second lieu de l'analyse du corpus, les résultats du questionnaire adressé aux enseignants de la première année moyenne ; ont révélé que les difficultés éprouvées par les apprenants se centrent au niveau du verbe, la raison n'est pas uniquement due à l'enseignement / apprentissage mais au programme aussi, à la perception des règles grammaticales et aux différentes activités acquises. Suite aux lacunes des apprenants, nous avons proposé quelques solutions (en dernière partie) en terme de propositions pédagogiques. Comme respecter les règles de l'accord sujet / verbe et apprendre la conjugaison des temps et l'infinitif des verbes.

CONCLUSION GENERALE.

En 1^{ère} année moyenne, les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de l'écrit ces derniers restent au centre des préoccupations de l'école et des parents.

Pourtant les évaluations sont nombreuses et des solutions se profilent qui devraient permettre d'améliorer sensiblement les effets observés.

Les activités de l'écriture grammaticale sont des activités symboliques de représentation.²⁰ La confrontation au terrain a été une étape essentielle de notre cheminement. Elle a permis de mettre à l'épreuve des faits la teneur de nos hypothèses de recherche. Si les résultats des niveau de difficultés de la grammaire (phrase verbale) ont confronté nos intuitions, ils ont également conduit à préciser davantage la nature des procédures scolaires que nous voulions mettre en évidence.

L'apprentissage d'une langue étrangère continue et ce malgré les énormes progrès réalisés, d'être un domaine où les débats se multiplient en vue d'aboutir aux techniques adéquates facilitant cet apprentissage.

Pour ce faire, les chercheurs opèrent sur deux axes : la linguistique et la didactique / pédagogique.

Le côté linguistique de la recherche permet de percer le secret qui a entouré, des siècles durant, la langue et son enseignement. Celui-ci, se dotant de règles anciennement héritées, a toujours gardé son caractère figé et trop normatif. C'est ce qu'on appelle –la grammaire traditionnelle- . Un tel enseignement n'a commencé à montrer ses insuffisances qu'au moment où apparurent, grâce au progrès de la didactique, de nouveaux concepts tels que ceux de langue 1 – langue secondaire – langue étrangère (LM- LS- LE).

Auparavant, il était question uniquement de l'apprentissage de la langue où tout apprenant était considéré comme étant natif de la langue.

Devant ces insuffisances on eut recours à ce que la linguistique a apporté comme nouvelles théories concernant la description de la langue afin de les adapter à l'enseignement qui va devenir : enseignement / apprentissage. Mais malgré cette volonté de moderniser, on se heurte à des difficultés surtout dans des situations d'apprentissage de langue étrangère. Ces difficultés concernent aussi bien

²⁰ Jean. Pierre Gaté. « Éduquer au sens de l'écrit » P. 56.

la répartition, dans les programmes, des notions à apprendre, que les modèles et les méthodes pédagogique à employer.

C'est pourquoi nous assistons, malheureusement, à des déficiences enregistrées dans des actes d'apprentissage de langue étrangère, comme celui du français en Algérie.

Cherchant à mieux comprendre les causes de ces déficiences, nous nous sommes penchés sur l'apprentissage d'un caractère prépondérant de la langue à savoir sa grammaire. Partant du fait qu'une langue s'apprend par sa grammaire, nous avons inscrit notre recherche dans ce cadre-là en nous limitant à une composante de la grammaire. Nous appuyant sur les nouvelles approches linguistiques, nous avons essayé de montrer que la grammaire ne se limite pas à l'étude des relations qui existent entre les constituants d'un énoncé, mais qu'elle fonctionne au niveau du sens afin que « place » et « position » des constituants expliquent la mise en place des réseaux de signification que sous-tend l'organisation de cet énoncé. Cette organisation ne se traite plus sur la base du mot mais sur la base du groupe renfermant des « classes grammaticales ».

L'un des groupes fondamentaux entrant dans la composition de l'énoncé est le groupe verbal avec mot recteur : le verbe.

Partant d'un test composé de plusieurs activités pédagogiques traitant de la verbalisation au sein de son groupe, notre analyse s'est fixée comme objectif de voir comment l'apprenant de l'enseignement moyen perçoit cette notion et quelle est sa capacité d'établir les relations de verbalisation sur la base de l'équivalence sémantique entre les différentes classes grammaticales constituant le GV. Ces relations, faisant objet de transformation (Noms- Verbes), sont un moyen de décroisonner des faits de langue qui seront abordés globalement donnant l'unicité au sens avec une capacité référentielle "éclairée" et "assouplie"

Parmi les techniques qui sont mises aux services de ce "décroisonnement", il y a la nominalisation et la verbalisation.

Ces techniques jouent au niveau de plusieurs plans : le lexical (enrichissement du lexique par dérivation, création sur la base de la verbalisation, -le syntaxique (diverses organisations d'un même énoncé), - le sémantique (synonyme entre plusieurs énoncés)

Un bon nombre de ces techniques sont présents dans les manuels scolaires du moyen mais avec une répartition qui ne favorise pas la fixation de la structure en délaissant le procédé de "répétition" et de "rappel constant" qui constituent des opérations" d'entraînement linguistique" pour l'apprenant

étranger à des faits de langue auxquels il n'est pas habitué. De même que la relation entre les classes et sous-classes syntaxiques n'est pas réalisée sur la base de l'équivalence sémantique. Les activités sont proposées sans aucun souci de progression, les énoncés qui les composent ne sont pas structurés lexicalement au niveau de compréhension des apprenants, ce qui les empêche d'accéder au sens et de percevoir l'utilité de la structure abordée. Et de ce fait, leurs actes d'analyse sont souvent réalisés soit par mettre la terminaison non adéquate au verbe, soit ne pas trouver son infinitif, soit ne pas réaliser la transformation nominale verbale. L'apprenant montre sa difficulté à percevoir le fait de langue auquel il est confronté (les résultats du test en témoignent)

Ensuite, notre partie pratique a comporté aussi un questionnaire adressé aux enseignants de la 1^{ère} année moyenne à partir duquel nous avons pu montrer où sont les difficultés et surtout sur quel plan elles sont centrées.

A partir de ces observations nous avons proposé en dernier lieu des solutions pédagogiques qui pourront réduire le nombre d'erreurs et diminuer les difficultés au niveau du verbe et la phrase verbale.

Nous pouvons dire que si le comportement langagier de nos apprenants ne répond pas aux normes de grammaticalité de la langue française, c'est qu'ils éprouvent, en premier lieu, beaucoup de difficulté à percevoir la fonctionnalité de la structure avec le caractère qui lui est propre et qui s'inscrit dans un contexte déterminant cette fonctionnalité et spécifiant ce caractère.

C'est pourquoi le pédagogue (ou l'enseignant) doit user de tous les moyens facilitant cette perception se basant sur l'acte transformationnel (substitution, rapprochements, traduction etc.) avec précision des caractères de chaque acte, afin que la structure abordée soit perçue avec toute sa portée et fonctionnelle et sémantique.

A cette fin, nous avons cherché à mettre en place dans une situation de tâche, du verbe et son emploi les solutions d'une véritable réussite pédagogique de l'apprenant, visant à cerner ses modes d'appropriation tout en mobilisant ses ressources mentales.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

A) OUVRAGES

ALAIN BENTOLILA, BRIGITTE CHEVALIER, DANIEL FALCOZ, VIRGINE :
Théorie & Pratique « la lecture » apprentissage, évaluation, perfectionnement
ED : NATHAN juin 1991.

AZZOUR, ABDENNEBI : « *pour un système éducatif efficient* » 1996 Cérés Production.

AUTEUR LINE MATAR : « *Lire en français* »- Grammaire. Nobilis. 2008- 2009.

ERIC. JANET : « *lecture et réussite scolaire* » ED. DUNOD 1997. P.26, 30, 115.

EVELINE .CHAMEAUX : « *l'écriture à l'école* ». Janvier 1985.

FRANCOIS, RICHAUDEAU : « *sur la lecture* » Dépôt légal Mai 1993.

FRANCOIS MARIE GERARD, XAVIER ROEGIER » concevoir, évaluer, utiliser « *des manuels scolaires pour apprendre* » ED DE BOECK & SA, 2003.

GERRARD. CHAVEAU : « *comment l'enfant devient lecteur. Pour une bonne psychologie cognitive et culturelle de la lecture* » Edition
RETZ. 1997.

JEAN- MARIE DE KETEL : « *apprentissage d'une langue étrangère / second parcours et de procédures de construction du sens* » Edition De vriedt.

J. D DE LANNOY et P. FEYEREISEN : « *qu'est ce que donc qu'apprendre ?* » Paris. Mai 1999.

JEAN PAUL. JULLIAND : « *l'école en progrès, mais pourrait mieux faire* » Edition SEDRAP.
1996.

JEAN. PIERRE CUQ. ISABELLE GRUCA : « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » Février. 2003.

JEAN PIERRE GATE : « *éduquer au sens de l'écrit* »»

ED NATHAN PEDAGOGIE avril 1998. P.165, 166.

JEAN MARIE. GILLIG : « *l'enfant et l'école* » en 40 questions.
ED DUNOD. Août, 1999.

JEAN. FOUCAMBERT : « **QUESTION DE L'ECTURE** » ED. RETZ / AFL, PARIS. 1989.

JACQUELINE BESSON : « *l'écriture de votre enfant* »
ED DENOEL. Collection que doit je faire. Septembre, 1991.

LOUIS, NOT : « *l'enseignement répondant* » - *Pédagogie d'aujourd'hui*. Dépôt légal- 1ère édition :
1989, juin. Presse universitaire de France, 1989.

MARTINE DE SAUTO : « *la lecture ce n'est pas un problème !* »- « *Comment donner ou redonner
le goût de la lecture à un enfant ou à un adolescent qui ne l'a pas, ou qu'il a perdu ?* »
Dépôt légal : Mars 1994. Collection Parents / Enfants.

MAURICE. LEVY : « *grammaire du français, approche énonciative* » Edition OPHRYS 2000.

MARIE. J. MYERS : « *modalités d'apprentissage d'une langue seconde* » Edition de Boeck. Du
culot. Paris, septembre 2004.

M.DELEAU et .A.WEIL BARRAIS : Collection dirigé par *AMPHI PEDAGOGIQUE*.
« *Les apprentissages scolaires* ». Février 2004. P 105, 106.

ODILE, JACOB : « *maîtriser la lecture observatoire nationale* » - Centre national de documentation
pédagogique. Novembre 2000.

REQUEDAT FRANCOIS : - *Les exercices structuraux* – Librairies Hachette et Larousse -1966.

R. GOBBE : « *la grammaire nouvelle* » Edition A. De Boeck. Bruxelles, 1980.

RAOUL DUBOIS : « *pédagogie et lecture* » animation d'un coin de lecture, collection lecture en
liberté. ED MAGNARD et ED L'ECOLE / PARIS.
Imprimé en France. 1978.

Grammaire

SALINS, G-D, DE : - *Pour l'enseignement / apprentissage du FLE.*
Paris –Didier / Hatier -1966-

SCHNEDECKER, Cet Theissen A. (José L. Kleiber G. Sleeman P, Vogeleer S): *Indéfinis, définies et expression de la partition-*
Revue LANGAGES – N° 151- Larousse 2003.

SIMARD YVES : - *Pratique grammaticale et approche communicative-* In le français dans le monde, numéro spécial –Juillet 1995-

TOMASSONE Roberte :- *pour enseigner la grammaire* – Delagrave- pédagogie- 1996-

WAGNER, R-C ; PINCHON, J : -*Grammaire du français classique et moderne- Paris -1962-*

WIDDAOWSON H.H : *approche communicative de l'enseignement des langues* Une .LAL. Crédif

WILMET M. :- *la détermination nominale, quantification et caractérisation-* PUF-1986.

WILLIAM GLASSER : « *une école pour réussir – une approche pédagogique gagnante* »
Les éditions LOGIQUES. 1998.

A) DICTIONNAIRE

DICTIONNAIRE LAROUSSE universel en 2 volumes / encyclopédique. Octobre, 1984.

B) COURS

Cours de **DIDACTIQUE GENERALE**.

Cours de **PSYCHOPEDAGOGIE**, n° 13 « l'approche par compétence ».

D) INTERNET

- [www.bienlire.education.fr/01- actualité / C.EN- Parle 06.asp](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/C.EN-Parle06.asp). Article pris de « L'enseignement de la lecture à l'école primaire »

- [www.ordp.vsnet.ch / FR / r%C3%A9sonance 2001 / Septembre / GIGU / E.8 RE. HTM.](http://www.ordp.vsnet.ch/FR/r%C3%A9sonance%202001/Septembre/GIGU/E.8%20RE.HTM)
- [www. Cours- bse. Ulaval / frm – 1972.](http://www.cours-bse.ulaval.fr/m-1972)
- [http : // fifracol. Perso. Sfr. Fr / Co / Synth – Gram – Phrase.](http://fifracol.perso.sfr.fr/Co/Synth-Gram-Phrase)

ANNEXES.

Questionnaire aux enseignants.

A la première question : *depuis quelle année enseignez vous la langue française ? La plupart des enseignants déclarent qu'ils ont une certaine expérience.*

Question n° 2 : *que représente pour vous le choix d'enseigner le français ?*

Question n° 3 : *(est ouverte)*

Qu'évoque la notion de la grammaire ? A quoi elle sert ?

Question n° 4 : *est ce qu'il y a une différence entre l'ancienne et l'actuelle méthode pour enseigner ? (Le but de savoir s'ils avaient effectivement changé leurs pratiques en classe).*

Question n° 5 : *est ce que les contenus à enseigner la grammaire correspondaient au profil d'entrée en première année moyenne ?*

Question n° 6 : *est ce que l'emploi du verbe représente des difficultés dans les expressions écrites ?*

Question n° 7 : *est ce que les élèves arrivent toujours à acquérir les transformations de la verbalisation ?*

Question n° 8 : *pensez-vous que l'institution scolaire prend en compte les particularités grammaticales ?*

Question n° 9 : *quels problèmes parviendrez vous à préciser des contenus des résultats des élèves en grammaire ?*

Question n° 10 : *est ce que les contenus à enseigner étaient motivants ?*

Question n° 11 : *que pensez-vous des changements apportés au programme de la grammaire ?*

Question n° 12 : *est ce que le manuel propose des supports visant l'entraînement à la Grammaire ? C'est-à-dire des documents et des activités qui aideraient l'élève.*

Question n° 13 : *utilisez-vous le document d'accompagnement (livre du maître) ? Dans quelle mesure vous aide-t-il ?*

Question n° 14 : *quelles sont les différentes difficultés rencontrées par les élèves à reproduire la phrase verbale ? Pouvez vous citer les plus grandes ? .*

Question n° 15 : *est ce que vous arrivez à atteindre les objectifs escomptés par l'institution avec l'actuel programme ?*

Question n° 16 : *les contenus à enseigner permettent t'ils à l'élève d'être autonome face à la langue ?*

Question n° 17 : *(est ouverte) quelles mesures proposez vous pour atteindre les objectifs attendus afin d'améliorer la situation de l'expression écrite (phrase verbale)?*

TABLE DES MATIERES.

S O M M A I R E.	4
INTRODUCTION.	8
PREMIER CHAPITRE.	13
« Description grammaticale de la phrase verbale ». (Cadre théorique et méthodologique)	
Introduction.	14
Première Partie. « L'apprentissage de l'enseignement et de la grammaire »	15
Introduction.	16
1 L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN 1ERE ANNEE MOYENNE.	17
La langue française et la grammaire.....	18
La grammaire française.....	18
Compétence et objectifs d'apprentissage.....	19
La centration sur l'apprenant.	19
La démarche d'enseignement / apprentissage.	20
1- 1 Grammaire implicite / grammaire explicite.	22
1-2 Grammaire implicite.	22
1-3 Grammaire explicite.	23
1-3-1 Phénomène de préperception.	23
1-3-2 Phénomène de hiérarchie.	24
Synthèse de la première partie.	28

Deuxième Partie. « La phrase verbale »	29
Introduction.	30
1- PHRASE VERBALE ET SES CARACTERISTIQUES.	31
Espèces de phrases.	31
Une phrase verbale peut être composé de :	33
1. Une seule proposition.	33
2. Plusieurs propositions.	34
2-1 Propositions indépendantes.	34
2-2 Propositions non indépendantes.	34
2-2-1 Propositions principales.	35
2- 2-2 Propositions subordonnées.	35
2-2-2-1 Généralité.	35
1- 1 Verbe.	36
A. Définition morphologique.	36
B. Définition syntaxique.	36
C. Définition sémantique.	37
1- 2 Place du verbe.	38
A. Le système verbal dispose de modes et de temps grammaticaux.	38
B. Le verbe est le noyau principal du groupe Prédicatif.	39
C. La conjugaison.	39
D. Les modes.	39
1- 3 Rôle du verbe.	41
A. Les verbes pleins.	41

B. Les verbes auxiliaires être et avoir.	41
C. Les verbes semi auxiliaires.	41
D. Le mode.	42
E. Le rôle et la syntaxe du verbe.	42
1. Verbes intransitifs.	42
2. Verbes transitifs directs.	42
F. Verbes à double construction.	43
G. Verbes d'états.	43
H. Verbes supports, verbes symétriques et verbes converses.	44
1. Les verbes supports.	44
2. Les verbes symétriques (réversibles).	44
3. Les verbes inverses.	44
I. Les verbes pronominaux.	44
J. Les verbes réellement pronominaux.	44
K. Les verbes pronominaux réfléchis.	45
L. Les verbes pronominaux réciproques.	45
M. Les verbes pronominaux à ses passif.	45
N. Les deux catégories des verbes impersonnels.	45
1. Les verbes utilisés pour parler du temps.	46
2. Les formes impersonnelles du passif.	46
1-4 Caractéristique du verbe.	46
1. Complément du verbe sous forme de G.N.	46
2. Complément du verbe sous forme de G.Prép.	46

3. Complément du verbe sous forme de G. Adjec.	47
4. Complément du verbe sous forme de G. Adver.	47
5. Complément du verbe sous forme de Phrase.	47
2- LA PHRASE VERBALE SIMPLE.	49
Les huit fonctions essentielles dans la phrase simple.	49
1. Le sujet.	49
2. Complément direct du verbe.	49
3. Complément indirect du verbe.	49
4. Le complément circonstanciel ou complément de phrase.	50
5. Le complément du présentatif.	50
6. Le complément du verbe impersonnel.	50
7. L'attribut du sujet.	51
8. Le complément d'agent du verbe passif.	51
2-1 Ses constituants.	52
A. La phrase minimale et la phrase étendue.	52
B. Le groupe sujet.	52
C. Le groupe verbal.	53
2-2 Son expansion au niveau du groupe nominal sujet et au niveau du groupe verbal.	53
Le G.N prépositionnel complément du nom.	53
La proposition subordonnée relatif.	54
Les constructions du verbe et le lexique verbal.	55

3 -LA PHRASE VERBALE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN SITUATION DU F.L.E.	57
L'objectif de la grammaire en première année moyenne.	58
Les contenus de la grammaire en première année moyenne.	58
Méthodes.	59
Synthèse de la 2 ^{ème} partie.	60
Synthèse du premier chapitre.	61
 DEUXIEME CHAPITRE.	 62
(Partie pratique) Analyse du corpus.	
Introduction.	63
« 1 ^{ère} partie du corpus »	64
« Présentation et analyse des résultats des exercices faits à des apprenants de la 1 ^{ère} année moyenne portant sur le verbe et la phrase verbale »	
Introduction.	65
1 DESCRIPTION DE L'OUTIL METHODOLOGIQUE ET DEROULEMENT DE L'ENQUETE.	66
1. L'observation des classes.	66
2. Lieu d'études.	67
3. La séance de grammaire.	67
 2 PHASE D'OBSERVATION / PHASE D'EXPERIMENTATION.	 67
2-1 Echantillon.	69
2- 2 Contenu du test.	70
2- 3 Objectifs.	70
2- 4 Commentaire global des résultats du test.	71

2- 5 Etude et analyse de la 1ère partie du corpus.	74
2- 5 - 1 Activité N° 1	74
2- 5 - 2 Activité N° 2	76
2- 5 - 3 Activité N° 3	76
2- 5 - 4 Activité N° 4	77
2- 5 - 5 Activité N° 5	78
2- 5 - 6 Activité N° 6	79
2- 5 - 7 Activité N° 7	81
2- 5 - 8 Activité N° 8	82
3 -DIFFICULTES EPROUVEES PAR LES APPRENANTS A REPRODUIRE LA PHRASE VERBALE.	83
4- ETUDE DES ACTIVITES CONCERNANT LE G.V ET SES COMPOSANTES DANS LE MANUEL DE LA 1ERE A.M.	84
Synthèse de la 1ère partie du corpus.	86
« Deuxième partie du corpus ».	87
« Analyse du questionnaire ».	
Présentation et analyse d'un questionnaire fait à des enseignants de la 1ère année moyenne.	
Introduction.	88
1 Présentation.	89
1– 2 Objectifs.	89
1 – 3 Contenu du questionnaire.	89

1 – 4	Commentaire et analyse globale du questionnaire et constat.	90
1 - 5	Résultats du questionnaire.	91
	Comparaison des résultats.	95
	Synthèse de la 2ème partie du corpus.	97
Troisième Partie.		98
« Remèdes / Stratégies ».		
	Introduction.	99
2-	REMEDES / STRATEGIES (PROPOSITION DE REMEDIATION).	100
1- 1	Le comportementalisme.	100
1- 2	Le constructivisme.	101
1- 3	L'auto évaluation.	103
1- 4	Rôle de l'enseignant.	104
2-	BUT À ATTEINDRE.	105
	Quelques activités possibles.	106
	Quelques propositions.	106
	Synthèse de la troisième partie.	109
	Synthèse du deuxième chapitre.	110
CONCLUSION GENERALE.		111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.		114
A N N E X E S.		119
	Annexes N°1 questionnaire.	120

Annexes N°2 quelques donnés des exercices.

TABLE DES MATIERES.122