

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique

Université Batna 2



Faculté des Lettres et Langues étrangères

Département de français

Ecole doctorale de français/ Antenne de Batna



Thèse en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat Ès Sciences
en didactique du FLE

Titre

**Enseignement-apprentissage de la grammaire:
les propositions au primaire, moyen et secondaire**

Sous la direction de :

Pr. ABDELHAMID Samir

Présentée par :

Mme BENSID Hana Imen

Membres du jury :

Pr. Gaouaou MANAA	Président	Université Batna 2
Pr. Samir ADELHAMID	Rapporteur	Université Batna 2
Pr. Med El Kamel METATHA	Examineur	Université Batna 2
Dr. Boubakeur BOUZIDI	Examineur	Université de Sétif
Dr. Lakhdar KHARCHI	Examineur	Université de M'Sila
Pr. Salah KHENNOUR	Examineur	Université de Ouargla

Année universitaire : 2017-2018

Remerciements

Mes sincères remerciements vont à mon directeur de thèse Professeur Samir ABDELHAMID, sans son soutien et sa rigueur infailibles ce travail de recherche n'aurait pu voir le jour.

Je remercie très chaleureusement les membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer ce modeste travail, Messieurs les professeurs: Gaouaou MANAA, Mohamed El Kamel METATHA, Salah KHENNOUR, Boubakeur BOUZIDI et Lakhdar KHARCHI.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I : ETUDE SYNTAXIQUE DES PCPSP	
PREMIER CHAPITRE- LA SUBORDINATION PROPOSITIONNELLE : CADRE GENERAL	7
Introduction.....	7
1. Les propositions subordonnées et leur classement	7
1.1. Le classement par fonction syntaxique	9
1.2. Le classement morphologique	10
1.3. Le classement selon la forme du mot introducteur	12
1.4. Le classement anatomique	13
1.5. Le classement de Le Goffic	15
2. L'équipement cognitivo-linguistique de la subordination : les termes qu-	16
Conclusion	19
DEUXIEME CHAPITRE – LES PROPOSITIONS SUBORDONNEES CIRCONSTANCIELLES	20
Introduction.....	20
1. Les difficultés de caractérisation	20
2. Les diverses définitions des propositions subordonnées circonstancielles	21
2.1. Le point de vue sémantique	21
2.2. Le point de vue formel	22
2.2.1. Les mots introducteurs.....	22
2.2.1.1. Les conjonctions de subordination	23
2.2.1.2. Les conjonctions de subordination composées.....	23
2.2.1.3. Les locutions conjonctives de subordination.....	24
2.2.2. Les questions d'identification	24
2.2.3. L'indépendance par rapport à la valence du verbe.....	25
2.3. Le point de vue fonctionnel.....	27
3. Typologie des subordonnées circonstancielles.....	28
3.1. Le classement sémantique traditionnel	28
3.1.1. Les circonstanciels de temps	29
3.1.1.1. Traits définitoires des temporelles.....	29
3.1.1.2. Mots introducteurs et valeurs sémantico-temporelles	29
3.1.2. Les circonstanciels de cause.....	31
3.1.2.1. Traits définitoires des causales.....	31
3.1.2.2. Mots introducteurs des causales	33

3.1.3. Les corrélatives (consécutives et comparatives) des circonstances discutables	34
3.1.4. Les circonstancielles de conséquence.....	37
3.1.4.1. Traits définitoires des consécutives	37
3.1.4.2.Mots introducteurs des consécutives	41
3.1.5. Les circonstancielles de comparaison.....	42
3.1.5.1.Traits définitoires des comparatives	42
3.1.5.2.Mots introducteurs des comparatives.....	46
3.1.6. Les circonstancielles de condition.....	47
3.1.6.1.Traits définitoires des conditionnelles	48
3.1.6.2.Les différentes valeurs sémantico-temporelles des conditionnelles	48
3.1.6.3.Les différentes configurations	49
3.1.6.4.Mots introducteurs des conditionnelles.....	54
3.1.7. Les circonstancielles de but	55
3.1.7.1.Traits définitoires des finales	55
3.1.7.2.Mots introducteurs des finales.....	55
3.1.8. Les circonstancielles de concession	56
3.1.8.1.Trais définitoires des concessives.....	56
3.1.8.2.Mots introducteurs des concessives.....	58
3.1.9. Les limites du classement sémantique	58
3.1.9.1.Manque d'opposition entre les différents sous-groupes	62
3.1.9.2.Manque de cohérence formelle entre les éléments d'une même catégorie	62
3.2.Tentative de classement formel (Arrivé et al. 1986).....	63
3.2.1. Le temps et le mode.....	63
3.2.1.1. Type 1 : Indicatif + temps simple	64
3.2.1.2.Type 2 : Indicatif + temps composé.....	64
3.2.1.3.Type 3 : Indicatif + temps quelconque	64
3.2.1.4.Type 4 : Subjonctif + temps quelconque.....	64
3.2.1.5. Type 5 : Indicatif / Subjonctif + temps quelconque.....	64
3.2.2. Possibilité de remplacement par une proposition infinitive.....	66
3.2.3. Possibilité de déplacement	66
3.2.3.1.Type circonstant	66
3.2.3.2.Type adverbe	67
3.2.3.3.Type adverbe-circonstant	67
3.2.4. Possibilité d'ellipse du verbe de la circonstancielle	68
3.3.Classement sémantico-formel de Riegel et al 2009	68
3.3.1. Les circonstancielles de situation	69
3.3.1.1.Caractéristiques formelles	70
3.3.1.2.Eléments constitutifs.....	71
3.3.2. Les circonstancielles de perspectives	72
3.3.2.1.Caractéristiques formelles	73
3.3.2.2.Eléments constitutifs.....	73
3.3.3. Systèmes corrélatifs	75

3.3.3.1.Systèmes comparatifs.....	75
3.3.3.2.Systèmes consécutifs	75
3.3.3.3.Autres systèmes corrélatifs.....	75
Conclusion	78
TROISIEME CHAPITRE – LES PROPOSITIONS SUBORDONNEES RELATIVES	81
INTRODUCTION.....	81
1. Les pronoms relatifs.....	81
1.1.Origine linguistique et comportements syntaxiques	81
1.2.Les formes du relatif	83
1.2.1. Qui.....	83
1.2.2. Quiconque.....	84
1.2.3. Que	84
1.2.4. Quoi.....	85
1.2.5. Lequel.....	86
1.2.6. Dont	86
1.2.7. Où.....	87
2. Les relatives.....	88
2.1.Traits définitoires	88
2.2.Typologie des relatives	88
2.2.1. Les relatives adjectives.....	88
2.2.2. Les relatives avec <i>que</i> attribut	91
2.2.3. Les relatives substantives	92
2.2.4. Les relatives périphrastiques	94
2.2.5. Les relatives prédicatives	95
2.2.6. Les relatives concessives	98
2.2.7. Les relatives complexes	99
Conclusion	101
QUATRIEME CHAPITRE – LES COMPLETIVES	102
Introduction	102
1. La genèse des complétives	102
2. Autour de <i>que</i>	103
2.1. <i>Que</i> le connecteur	1.3
2.1.1. Conjonction de subordination	104
2.1.2. Pronom relatif	104
2.1.3. Adverbe exclamatif	104
2.1.4. Pronom interrogatif	104
2.1.5. Conjonction de comparaison	104
2.2. <i>Que</i> le subordonnant nominalisateur	105

3. Comment délimiter la classe des complétives ?	107
4. Qu'est-ce qu'une complétives ?	110
5. Typologie des complétives	110
5.1. Complétive sujet	110
5.2. Complétive complément du nom de l'adjectif ou de l'adverbe	111
5.2.1. Complément du nom	111
5.2.2. Complément de l'adjectif	112
5.2.3. Complément de l'adverbe	112
5.3. Complétive attribut	112
5.4. Complétive en apposition	112
5.5. Complétive objet direct	113
5.6. Complétive objet indirect	113
5.7. Complétives suite de formes impersonnelles	115
5.7.1. Verbes impersonnels	115
5.7.2. Constructions verbales attributives	115
5.7.3. Présentatifs	115
Conclusion	116

CINQUIEME CHAPITRE- L'INTERROGATION ET L'EXCLAMATION

INDIRECTES	117
Introduction	117
1. Les subordonnées interrogatives	117
1.1. L'interrogation totale.....	119
1.2. L'interrogation personnelle	119
2. Les subordonnées exclamatives	120
Conclusion	121

TABLEAU RECAPITULATIF DES CLASSEMENTS DES PCPSP	122
---	-----

PARTIE II ETUDE DIDACTIQUE DES PCPSP

PREMIER CHAPITRE- DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE	125
Introduction	125
1. L'enseignement de la grammaire à travers l'évolution linguistique	125
1.1. La méthode naturelle	127
1.2. La méthodologie traditionnelle	127
1.2.1. La méthodologie grammaire-traduction	127
1.2.2. La méthodologie lecture traduction	128

1.3.La méthodologie directe	129
1.4.La méthodologie audio-orale	130
1.5.La méthodologie S.G.A.V.	131
1.6. L'approche communicative	132
1.7.La perspective actionnelle	133
2. Quel enseignement pour la grammaire en classe de FLE ...	136
3. La conceptualisation	137
Conclusion	140

DEUXIEME CHAPITRE- L'ENSEIGNEMENT DES PCPSP : PROGRAMMES OFFICIELS ET MANUELS SCOLAIRES.....141

Introduction	141
1. L'enseignement du français en Algérie : cadre général et objectifs	142
2. L'enseignement du français au primaire	143
2.1.Quels choix pédagogiques et méthodologiques pour l'enseignement du français au primaire	144
2.1.1. Comment se concrétise l'APC dans les programmes d'enseignement du français en Algérie ?	146
2.1.2. La pédagogie de l'intégration	148
2.1.3. La pédagogie de l'intégration en Algérie	154
2.1.4. Quels intérêts pour notre recherche ?	
2.2.L'enseignement de la grammaire au cycle primaire	156
2.2.1. La grammaire de texte au primaire	156
2.2.2. La grammaire de phrase au cycle primaire	157
2.3.L'enseignement du français en 3 ^{ème} AP	157
2.3.1. Cadre général	157
2.3.2. L'enseignement de la grammaire en 3 ^{ème} AP	159
2.3.3. Analyse du manuel de 3 ^{ème} AP.....	162
2.4.L'enseignement du français en 4 ^{ème} AP	162
2.4.1. Cadre général	162
2.4.2. L'enseignement de la grammaire en 4 ^{ème} AP	163
2.4.2.1. Grammaire de texte	164
2.4.2.2.Grammaire de phrase	165
2.4.3. Analyse du manuel de 4 ^{ème} AP	167
2.5.L'enseignement du français en 5 ^{ème} AP	167
2.5.1. Cadre général	167
2.5.2. L'enseignement de la grammaire en 5 ^{ème} AP.....	169
2.5.2.1.Grammaire de texte	169
2.5.2.2.Grammaire de phrase	170
2.5.3. Analyse du manuel de 5 ^{ème} AP	173
2.6.Enseignement du français de la grammaire et des PCPSP au cycle primaire : quelles conclusions pour notre recherche ?	174

3. L'enseignement du français au moyen	175
3.1.Cadre général	175
3.2.L'enseignement du français au moyen : quels choix théoriques, pédagogiques et méthodologiques ?	176
3.2.1. Les compétences visées par l'enseignement du français au moyen	177
3.2.1.1.Compétence globale au cycle moyen	177
3.2.1.2.Les objectifs généraux de l'enseignement du français au moyen ...	178
3.3.L'enseignement du français en 1 ^{ère} AM	179
3.3.1. Cadre général	179
3.3.2. L'enseignement de la grammaire en 1 ^{ère} AM	182
3.3.2.1. Grammaire de texte	183
3.3.2.2.Grammaire de phrase	185
3.3.3. Analyse du manuel de 1 ^{ère} AM.....	186
3.4.L'enseignement du français en 2 ^{ème} AM	188
3.4.1. Cadre général	188
3.4.2. L'enseignement de la grammaire en 2 ^{ème} AM	190
3.4.2.1.Grammaire de texte	190
3.4.2.2.Grammaire de phrase	191
3.4.3. Analyse du manuel de 2 ^{ème} AM	193
3.5.L'enseignement du français en 3 ^{ème} AM	194
3.5.1. Cadre général.....	194
3.5.2. L'enseignement de la grammaire en 3 ^{ème} AM	195
3.5.2.1.Grammaire de texte	196
3.5.2.2.Grammaire de phrase	197
3.5.3. Analyse du manuel de 3 ^{ème}	199
3.6.L'enseignement du français en 4 ^{ème} AM	204
3.6.1. Cadre général	204
3.6.2. L'enseignement de la grammaire en 4 ^{ème} AM	206
3.6.2.1.Grammaire de texte	206
3.6.2.2.Grammaire de phrase	207
3.6.3. Analyse du manuel de 4 ^{ème} AM	208
Conclusion	232
TROISIEME CHAPITRE- EVALUATION DES COMPETENCES D'APPRENANTS AU NIVEAU DES PCPSP	236
Introduction	236
1. Description du test	236
2. Analyse des résultats	238
2.1.Analyse des emplois des circonstanciels	287
2.1.1. Présentation générale	287
2.1.2. Analyse des emplois déviants ou erronés des circonstanciels	292
2.1.2.1.Les erreurs de structuration syntaxique	299

2.1.2.2. Les erreurs de conjugaison / concordance des temps	301
2.1.2.3. Les erreurs des choix lexicaux	302
2.1.2.4. Les erreurs dues à l'absence de <i>que</i> ou d'un autre élément subordonnant	303
2.1.2.5. Les erreurs dues à l'orthographe du subordonnant	304
2.1.2.6. Les erreurs liées au choix du subordonnant	305
2.1.2.7. Les erreurs dues à l'utilisation d'un verbe à l'infinitif dans une subordonnée introduite par un terme <i>qu-</i>	305
2.2. Analyse des emplois des relatives	306
2.2.1. Présentation générale	306
2.2.2. Analyse des emplois erronés ou déviants des relatives	307
2.2.2.1. Les erreurs de structuration syntaxique	314
2.2.2.2. Les erreurs des choix lexicaux	317
2.2.2.3. Les erreurs liées à l'orthographe du relatif	318
2.2.2.4. Les erreurs de conjugaison/concordance des temps	318
2.2.2.5. Les erreurs du choix lexical du verbe relatif	320
2.2.2.6. Les relatives superflues	320
2.3. Analyse des emplois des complétives.	321
2.3.1. Présentation générale	321
2.3.2. Analyse des emplois déviants ou erronés des complétives	324
2.3.2.1. Les erreurs de conjugaison / concordance des temps	325
2.3.2.2. Les erreurs de structuration syntaxique	326
2.3.2.3. Les erreurs des choix lexicaux	327
2.3.2.4. Les erreurs de sujets coréférents et de complétive superflues	327
2.3.2.5. Les erreurs liées à l'absence de <i>que</i>	328
2.4. Analyse des emplois des interrogatives indirectes	329
2.4.1. Présentation générale	329
2.4.1.1. Analyse des emplois déviants ou erronés des interrogatives indirectes	329
2.4.1.2. Les erreurs de structuration syntaxique	331
2.4.1.3. Les erreurs liées au choix du subordonnant interrogatif	331
2.4.1.4. Les erreurs de conjugaison/ concordance des temps	332
2.4.1.5. Les autres erreurs des interrogatives indirectes	332
Conclusion	333
CONCLUSION GENERALE	336

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Partie I

Chapitre II

Tableau1 : les rapports chronologiques exprimés par les temporelles	30
Tableau2 : Les mots introducteurs des comparatives.....	47
Tableau 3 : Les mots introducteurs des finales	55

Partie II

Chapitre I

Tableau 6 : la grammaire à travers les approches didactiques	136
Schéma 1 : la conceptualisation en grammaire	139

Chapitre II

Schéma 2 : La concrétisation de l'APC dans les programmes scolaires algériens	147
Schéma3 : Mécanismes de fonctionnement de la PI	149
Tableau 7 : Le déroulement du programme des 3 années primaires en termes de semaines, séances et volume horaire hebdomadaire	155
Tableau 8 : Déroulement d'une séquence d'enseignement de français en 3 ^{ème} AP	156
Tableau9 : Les contenus de l'enseignement grammatical pour la 3 ^o AP	158
Tableau 10 : La distribution des contenus d'enseignement de la grammaire en 4 ^o AP	167
Tableau 11 : Déroulement d'une séquence-type d'enseignement de français en 5 ^o AP	168
Tableau12 : Les contenus d'enseignement de grammaire textuelle en 5 ^o AP	170
Tableau 13 : Les contenus d'enseignement de grammaire textuelle en 5 ^o AP	173

Chapitre III

Tableau 14 : Récapitulatif des emplois de PCPSP par copie.....	280
Tableau15 : Récapitulatif des emplois des subordonnants par copie.....	286
Graphique1 : Récapitulatif des occurrences des PCPSP correctes et erronées.....	287
Tableau 16 : L'emploi des subordonnées circonstancielles.....	288
Graphique2 : L'emploi des subordonnées circonstancielles.....	288

Tableau 17 : Emploi des subordonnées circonstancielles comparatives	289
Tableau 18 : Emploi des circonstancielles causales	290
Tableau 19 : Emploi des temporelles	291
Tableau 20 : Erreurs des circonstancielles.....	292
Graphique 3 : Erreurs des circonstancielles.....	293
Tableau 21 Erreurs des circonstancielles par numéro de copie	298
Tableau 22 : Emplois des relatives	306
Graphique 4 : Emplois des relatives	307
Tableau 23 : Classement typologique des erreurs des relatives.....	308
Graphique5 : Classement typologique des erreurs des relatives	308
Tableau 24 : Apparition des erreurs des relatives par copie	314
Tableau 25 : Emploi des complétives.....	321
Graphique 6 : Emploi des complétives.....	322
Tableau 26 : Typologie des erreurs des complétives.....	324
Graphique 7 : Typologie des erreurs des complétives.....	325
Tableau 27 : Classement des erreurs des complétives par copie	329
Tableau 28 : Classement des emplois des interrogatives indirectes.....	330
Tableau 29 : Typologie des erreurs des interrogatives indirectes	330

Liste des abréviations

APC : Approche par les compétences

FLE : Français langue étrangère

G. Adj. : Groupe adjectival

G.Adv. : Groupe adverbial

G.Prep : Groupe prépositionnel

GN : Groupe nominal

Lc : Langue cible

Le : Langue étrangère

PCPSP : Phrase Complexe Par Subordination Propositionnelle

PI : Pédagogue de l'intégration

Prop. : Proposition

IINTRODUCTION GENERALE

La subordination propositionnelle est un type de constructions syntacticosémantiques qui se réalise à travers une multitude de configurations :

Vous savez que le travail ennoblit.

Qui veut voyager loin, ménage sa monture.

Les élèves qui ont triché hier ont été punis.

Insensé que je suis, que fais-je ici moi-même? (Musset).

Quand on veut, on peut.

Si tu veux tu peux venir.

Puisque tu veux, tu peux.

Il faut que tu viennes.

Cette étude s'attèlera à questionner les approches grammaticales susceptibles de rendre compte des modalités de construction des phrases complexes par subordination propositionnelle (désormais les PCPSP). Pour cela, on présentera une réévaluation et une confrontation des divers points de vue sur la question, cet examen critique nous permettra, à terme, de dégager une sorte de tableau clinique qui offre pour chacun des spécimens étudiés la synthèse de ses traits caractéristiques, mais aussi des divergences, et des ambiguïtés qui l'entourent. Chemin-faisant, nous serons amenée à constater comment certaines notions souffrent des axiomes hérités de la tradition grammaticale et cachent mal un contenu conceptuel flou et fluctuant.

D'autre part, certains concepts- clés de ce travail de recherche ont un comportement syntacticosémantique qui se laisserait mal cerner par une approche purement synchronique, voilà pourquoi nous ferons occasionnellement appel à la diachronie, afin d'explicitier des soubassements génético-linguistiques qui autrement

seraient difficiles à comprendre, il s'agira essentiellement de la genèse et du développement des termes [qu-]

Notre questionnement portera donc sur les caractérisations traditionnelles et nous conduira à aborder des "solutions" alternatives aux cadres proposés par la tradition.

A la fin de ce parcours analytique et synthétique des approches grammaticales à disposition, on proposera un modèle de catégorisation à même d'intégrer la totalité des constructions étudiées.

A travers cette étude syntaxique consacrée à l'exposition des postulats théoriques, on voudrait surtout préparer le terrain pour le traitement et l'analyse des données de notre corpus. L'élaboration d'un outillage d'observation qui se veut le plus exhaustif et le plus cohérent possible, nous permettra de déployer la gamme de constructions qui relèvent de cette recherche, ainsi, nous essaierons à chaque fois de clarifier nos besoins spécifiques liés à la nature didactique de ce travail ; par exemple: le trait [+,- fréquent] conjugué aux spécimens étudiés nous permettra à la fois de mesurer l'adéquation entre les programmes scolaires et l'état actuel de la Langue-cible (Lc) , et d'autre part, de comprendre l'impact des fréquences linguistiques sur les compétences des apprenants.

C'est ainsi que les présupposés théoriques exposés lors de la première partie, seront tour à tour confrontés aux programmes scolaires et aux compétences des apprenants. Dans la seconde partie nous procéderons à l'analyse didactique des PCPSP à travers trois chapitres : le premier, descriptif, jettera les jalons de l'enseignement grammatical à travers les diverses approches didactiques. Le deuxième, analytique, sera consacré à l'étude des supports pédagogiques de l'enseignement du français en Algérie, en vue de déceler et d'étudier l'enseignement réservé aux PCPSP. Le dernier chapitre présentera l'expérimentation qui sera menée avec un groupe d'une centaine d'apprenants en vue d'évaluer à la fois leurs compétences au niveau des PCPSP et l'impact de l'enseignement mis en cause.

PROBLEMATIQUE¹

1. Constat

Notre intérêt pour l'étude syntaxique et didactique des PCPSP est suscité par un double constat :

- Suite à notre recherche de magistère sur la coordination en syntaxe et en didactique, nous avons conclu que l'une des principales défaillances d'appropriation de FLE chez les apprenants algériens se situait au niveau des structures syntagmatiques, phrastiques et plus généralement des PCPSP.
- Au cours de notre exercice pédagogique dans les divers cycles de l'enseignement (primaire, moyen, secondaire et universitaire), nous avons souvent constaté les maladroises de nos apprenants face au microsystème des PCPSP, maladroises souvent dues à l'incapacité de maîtriser et manipuler les innombrables subtilités syntacticosémantiques y afférentes.

2. Concepts et théories

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire, raison pour laquelle nous avons d'emblée pris le parti de référer nos descriptions aux grammaires de référence, étant donné qu'elles constituent la principale source des grammaires pédagogiques et donc des manuels scolaires.

Dans un premier temps nous essaierons de confronter les divers points de vue sur la question des PCPSP en vue d'élaborer des outils d'analyse à même de traiter les données de notre corpus.

Les travaux d'éminents linguistes et grammairiens serviront de toile de fond à notre réflexion, nous citerons (sans exhaustivité) : Le Goffic (1993, 2001), Wilmet (1997, 2007) ; Muller (1996, 2001, 2011), Arrivé et al. (1986, 2009) Gaatone (2009), Bonnard (1981, 2001), Wagner et Pinchon (1969), Sandfeld (1966), De Poerck, Boone (1969),

¹La structuration ainsi présentée de la problématique est principalement inspirée de : Perrier.Y, Tremblay. R. 2007 et de Puren. C : Cours en ligne, Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/>

7Chevalier et al. (1964. 1994), Pierrard (1988. 1999), Cullioli (1993), Riegel et al. (1996, 2009), Gosse (1993, 2006, 2013)...

Concernant la partie didactique, la réflexion sera organisée autour de trois axes: descriptif, analytique et expérimental.

Le premier chapitre descriptif, proposera une confrontation critique des principales conceptions théoriques en didactique moderne, la réflexion y sera construite sur des travaux émanant de la didactique de la grammaire ou de la didactique des langues et cultures en général: Besse. H. et Porquier. R (1984), Berrard. E (1991), Cuq. J.P, (1996), Chiss. J, David. J (2001,2011), De Sallins. G. D. (1996), Fougerouse. M. C. (1999), Germain. C, Seguin. H (1995), Moirand. S. (1990), Puren. C, (1994, 1997. 2011)...

Pour l'analyse des supports pédagogiques nous nous sommes inspirée de la grille d'analyse de la grammaire de Cuq J. P (1996). L'analyse des résultats de l'expérimentation fait écho à l'organigramme dégagé lors de la première partie (descriptions syntaxiques).

3. Objet, objectifs

L'étude syntaxique et didactique des PCPSP constitue le principal objet de cette recherche. Comme la plupart des travaux de recherche en didactique de la grammaire, l'objectif étant de comprendre l'enseignement-apprentissage d'un microsystème linguistique afin de pouvoir en déceler les dysfonctionnements et du moins proposer un état des lieux, sinon apporter des perspectives de réflexion et/ou de solutions aux problèmes rencontrés.

4. Questions et hypothèses de recherche

En vue d'apporter une participation qui se veut efficace et méthodique, notre réflexion sera organisée autour de trois grandes questions de recherche :

1. Les PCPSP constituent un microsystème linguistique aux nuances syntacticosémantiques très diverses et surtout très complexes : comment les

grammaires de référence décrivent-elles ce microsysteme ? Quel est l'impact de ces descriptions sur l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie ?

Deux principales hypothèses peuvent être induites de cette question :

- a- Les leçons de grammaire des manuels scolaires de français en Algérie sont inspirées de façon plus ou moins directe de la réflexion syntaxique menée à travers les principales grammaires de référence françaises.
- b- Les fréquences linguistiques influencent à la fois les descriptions grammaticales, les manuels scolaires et par voie de conséquences les compétences d'apprenants algériens.

Cette question sera traitée lors de notre première partie syntaxique, les hypothèses y afférentes seront vérifiées dans les chapitre analytique et expérimental de la seconde partie.

2. Comment sont enseignées les PCPSP à l'intérieur du système éducatif algérien ?

Deux hypothèses découlent de cette question de recherche :

- a- Les leçons de grammaires des manuels de français en Algérie sont inspirées des grammaires de référence et des grammaires pédagogiques françaises.
- b- Les leçons de grammaire sont insuffisantes par rapport aux besoins et carences des apprenants algériens au niveau des PCPSP.

3. Quelles sont les compétences des apprenants algériens au niveau des PCPSP ?

La principale hypothèse reliée à cette question de recherche peut être énoncée comme suit :

- Nous pensons que la plupart de nos apprenants ont des difficultés à manipuler la complexité des nuances syntacticosémantiques des PCPSP.

5. Méthodes de recherche²

Afin de répondre au mieux aux questions et objectifs de notre étude, diverses méthodes de recherche seront sollicitées et combinées tout au long de ce travail : la recherche description, la recherche application, la recherche production, la recherche expérimentation.

Nous essaierons d'abord de décrire l'objet de notre recherche (les PCPSP) à travers la confrontation critique des divers points de vue sur la question. Le résultat de cette recherche descriptive sera la production d'une forme de grille d'analyse, réunissant et caractérisant les divers spécimens étudiés, laquelle grille sera appliquée d'abord aux programmes et manuels scolaires ensuite aux productions d'apprenants de FLE.

La description/application concerne aussi l'ensemble des supports pédagogique de l'enseignement de FLE en Algérie. En appliquant la grille d'analyse de Cuq. J.P (1996) aux dits supports, nous les décriront dans l'objectif d'analyser l'enseignement réservé aux PCPSP.

L'expérimentation sera menée auprès d'apprenants algériens issus du système éducatif en question. Nous essaierons d'analyser leurs compétences au niveau des PCPSP afin d'évaluer l'impact de l'enseignement mis en cause et son efficacité.

En conclusion nous essaierons de faire le point sur l'ensemble du travail, d'esquisser des conjectures de solutions aux problèmes rencontrés et, si possible, de permettre à de nouvelles perspectives de recherches de s'orienter à partir des interrogations et des réflexions développées le long de ce projet.

²Selon Puren. C, (2011), il existe cinq types de recherche en didactique des langues-cultures : la recherche description, application, production, expérimentation et action.
<https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/>

PREMIER CHAPITRE

LA SUBORDINATION PROPOSITIONNELLE : CADRE GENERAL

INTRODUCTION

Ce chapitre traitera de questions qui nous semblent à la fois basiques et inhérentes à toute réflexion sur le phénomène de subordination propositionnelle, à savoir les divers systèmes taxinomiques et définitoires. Il s'agira, pour nous, de les présenter et de les confronter en vue d'introduire le cadre conceptuel qui sous-tend cette recherche. Nous essaierons ensuite de nous pencher sur la question historique et pointue de l'équipement cognitivo-linguistique de la subordination en français, à savoir les termes en qu-. Cet examen de fond nous semble justifié par le fait que les concepts-clé de ce travail ont un comportement syntacticosémantique qui se laisserait mal cerner par une approche synchronique de surface.

1 LES PROPOSITIONS SUBORDONNEES ET LEUR CLASSEMENTS

Dans son histoire de la grammaire scolaire, Chervel, 1977, fait le point sur les grandes étapes de constitution des classes propositionnelles. Il a montré comment durant la 2ème moitié du 19ème siècle l'appréhension du phénomène de subordination propositionnelle a trouvé son application dans un classement des propositions subordonnées plus ou moins calqué sur l'analyse des constituants de la phrase simple, ainsi jusqu'en 1850 les grammaires scolaires distinguaient uniquement deux types de propositions subordonnées:

- Les relatives: qui sont liées à un nom (déterminants de ce nom)
- Les subordonnées proprement dites; ainsi appelées parce qu'elles sont régime (complément) des verbes des propositions primordiales.

C'est vers 1870 qu'une répartition ternaire sera instauré entre:

- Les relatives

- Les circonstancielles

- Les complétives

Cette dernière classe suscitera quelques interrogations :

« La classe des complétives devenait hétérogène: à côté des interrogatives indirectes ou des infinitives qui étaient bien des compléments directs, on trouvait des subordinées répondant à un critère distributionnel: la conjonction *que*, et dont les unes étaient compléments directs, alors que les autres fonctionnaient comme sujets réels ou comme compléments d'adjectifs » (Chervel, 1977, p.228)

C'est ainsi qu'au début du XX^{ème} siècle, la classe des complétives qui regroupait des propositions en fonction d'objet direct ou indirect sera subdivisée en:

- complétives conjonctives: introduites par *que*.

- complétives interrogatives indirectes.

- complétives infinitives.

Quant aux complétives non compléments d'objet, leur statut n'a toujours pas été élucidé. Ceci dit, plus d'un siècle après la constitution des grandes catégories propositionnelles, les questions basiques inhérentes à leur classification subsistent toujours.

Dans un article paru en 1969 et devenu, depuis, repère en la matière, G. De Poerck et A. Bonne ont clairement démontré que l'hétérogénéité des critères typologiques utilisés pour le classement des subordinées est à l'origine de ce flou de catégorisation.

Trois des grammaires françaises de référence les plus courantes ont fait et font toujours la preuve :

- Le Bon Usage. M. Grevisse. (1969, 1975, 1980, 1986)
- La Grammaire du français classique et moderne, WAGNER et PINCHON, (1967, 1992, 2009)
- La grammaire Larousse, Chevalier et al, (1964, 1994, 2006)

Pierrarad (1988), Boone (2001) offrent un regard critique nouveau sur la question des typologies propositionnelles. Arrivé et al (1986, 2006), Wilmet (1997,2007) reviennent longuement sur la même question. Du croisement de ces différents points de vue, un tableau clinique assez semblable peut être dégagé:

1.1 Le classement par fonction syntaxique

Adopté entre autres par : Grammaire Larousse (Chevalier et al 1964), Grevisse, (1969), Martinet (Grammaire fonctionnelle du français. 1979), Wilmet 1997, Gaatone (2009)

« Une analyse purement fonctionnelle, où la subordonnée n'est rien d'autre qu'un terme d'une phrase unique, ne différant des autres termes que par sa structure interne, est préférable. Du point de vue de leur relation syntaxique avec le reste de la phrase, il n'y a strictement aucune différence, dans les phrases suivantes, entre la séquence nominale du verbe et sa séquence phrastique. Toutes deux sont des objets directs :

-Le fantôme attend la tombée de la nuit/ que la nuit tombe.

Il en est de même pour les compléments circonstanciels suivants :

-Le fantôme est sorti avant le lever du soleil/ que le soleil ne se lève. »
(Gaatone. D, 2009, p.4)

Dans ce type de classement, il s'agit de comparer la fonction de la subordonnée dans la phrase complexe aux fonctions syntaxiques de la phrase simple ainsi on en distingue des propositions :

1- Sujet : Que ses amis le méconnaissent, le remplissait d'amertume (R : Rolland)

2- Attribut : Mon avis est que vous avez raison

3- Objet : Vous savez que le travail ennoblit

4- Circonstancielle :

- de temps : Quand nous aurons fini, nous partirons.

- de cause : Comme elle dort, qu'il faut l'appeler si longtemps.

- de but : Ayez pitié d'autrui, afin qu'on ait pitié de vous.

- de conséquence : Parlez de façon qu'on vous entende et qu'on vous comprenne.

- d'opposition : Gardons l'espérance quels que soient nos malheurs.

- de condition : Tu récolteras la tempête si tu sèmes le vent.

- de comparaison : Cette élève étudie mieux que je ne croyais.

5- Complément de nom (relative) : La modestie qui se plaît à être louée est un orgueil secret.

6- Complément d'adjectif : Cet homme, digne qu'on le confonde, vit d'intrigues.

7- En apposition : Nous condamnons cette maxime que la fin justifie les moyens.

Exemples tirés de Grevisse 1969, b, p.235-263

Selon Arrivé et al. (1986), ce type de classement offre une vision simpliste de la langue, avec des correspondances entre les fonctions des catégories simples et celles des catégories complexes qui ne sont pas toujours opérationnelles. Ainsi l'expression de la fonction circonstancielle, par exemple; diverge considérablement entre catégories simples et catégories propositionnelle.

1.2 Le classement morphologique

Ce type de classement repose sur les possibilités de commutation entre proposition subordonnée et certaines classes paradigmatiques (ou parties du discours).

Ainsi le bon usage de Grevisse (10^{ème} édition, 1975) constitue une illustration des plus connues de ce type de classement, il distingue les propositions:

1- substantive: comparable au Nom (Substantif)

Il S'agit, surtout des complétives, qui occupent des positions nominales essentielles.

Pourtant certaines relatives (ici appelées adjectives) sont ailleurs nommées, à juste titre; les substantives ; à cause de leurs affinités syntaxiques avec le substantif, (la relative sans antécédent). C'est assez dire l'amalgame qui règne sur les différents types de classements

2 - Les adjectives : comparables à l'adjectif (la plupart des relatives)

3 – Les adverbiales : communément appelées les propositions subordonnées circonstancielle.

Bonnard en a proposé une critique assez juste :

« Appeler « adverbiales » les propositions dites ordinairement circonstancielle, c'est remplacer un terme conventionnel partiellement impropre, par un terme carrément trompeur, car si l'on est en droit d'appeler « complément de temps » une subordonnée telle que ; Quand le train arrivera, transformable en un groupe nominal : à l'arrivée du train, où s'efface l'indication d'époque future, on ne saurait la transformer en adverbe, sans effacer même le train ». (Bonnard 2001. p.135)

Dans le cadre de la grammaire générative et transformationnelle, Le Gaillot, 1975, a distingué :

1. L'enchâssement d'une proposition à la place d'un syntagme nominal.
(La complétive)
2. L'enchâssement d'une proposition à la place d'un syntagme prépositionnel.
(La circonstancielle)
3. L'enchâssement d'une proposition à la place de l'un des constituants du syntagme nominal d'une autre proposition. (La relative)

Le cassement morphologique présente un certain nombre de lacunes, on ne citera que les plus patentes :

- La correspondance entre les catégories lexicales simples et les propositions n'est pas toujours évident, ainsi : la commutation entre complétive et substantif peut être possible (sous certaines conditions inhérentes au verbe recteur), mais beaucoup de verbes ne peuvent être complétés que par un substantif et vice versa.
- Certaines circonstancielle ne donnent pas la possibilité d'être paraphrasées par des adverbes ou même des G.Prepositionnelles (les consécutives, les conditionnelles, les comparatives)

« Le télescopage des deux logiques a pour premier défaut d'assimiler les propositions à des parties du discours dont les propriétés référentielles sont fondamentalement différentes. Assimiler une proposition à un nom est l'abstraire de la temporalité ; l'assimiler à un adjectif ou à un adverbe est l'abstraire même de substance. » (Bonnard 2001. P.134)

1.3 Le classement selon la forme du mot introducteur

Avec des interprétations sensiblement différentes, ce classement est adopté par : Wagner et Pinchon, 1969 (Grammaire du français classique et moderne), ainsi que par de Poerck et Boone, 1969.

Wagner et Pinchon pensent qu'il existe :

« ...des morphèmes simples qui nominalisent ou adverbialisent le prédicat verbal (la proposition subordonnée) : (*que, qui* le faisant équivaloir à un substantif ou à un adjectif, *quand, si*, marquent sa valeur de complément circonstanciel, ou au moyen de morphèmes complexes comportant un élément adverbial et *que* (*alors que, pour peu que, sans que, etc..*) »

Ainsi ils distinguent :

- 1 - Des propositions introduites par la conjonction (*que*) ;
- 2 - Des propositions introduites par un pronom ou un adverbe relatif ;
- 3 - Les interrogatives indirectes : une proposition interrogative rattachée à un support (Ex: Je demande...)
- 4 – Les propositions circonstancielles : introduites par *quand, si, comme, etc.*

G de Poerck et A .Boone (1969) adoptent aussi l'option distributionnelle qui se fonde sur la forme du mot introducteur :

Ils distinguent :

- a- Des propositions subordonnées introduites par l'une des formes du mot : *que*, à savoir : *que / qui / quoi* ;
- b- Des propositions conjonctionnelles : introduites par : *quand, comme, si...*
- c- Des propositions introduites par ; *lequel, dont, où* ;
- d- Des propositions interrogatives indirectes ; introduites par : *quel, combien, pourquoi,*

Pierrard (1988) pense, à juste titre, que ce type de classement, même s'il adopte une attitude distributionnelle stricte, n'est guère satisfaisant, en effet des subordonnées au fonctionnement syntacticosémantique très similaire se

retrouvent disséminées dans des classes différentes. Ainsi les quatre exemples suivants communément répertoriées comme interrogatives indirectes revêtent chez de Poerck et Boone quatre étiquettes différentes :

1) Je me demande qui viendra.

(Type 1 : proposition introduite par (*qui*), l'une des formes du mot (*que*))

2) Je me demande s'il viendra.

(Type 2 : proposition conjonctionnelle introduite par la conjonction : *si*)

3) Je me demande lequel des deux viendra.

(Type 3 : proposition introduite par (*lequel*)

(*Lequel*), qui peut être interrogatif ou relatif est ici clairement interrogatif, pourtant nos grammairiens préfèrent respecter l'option distributionnelle jusqu'au bout et ne font pas de différence entre les deux *lequel*)

4) Je me demande pourquoi il ne viendra pas.

(Type 4 : proposition introduite par (*pourquoi*) =>interrogative indirecte).

1.4 Le classement anatomique ¹

Ce classement est basé non pas sur la forme du mot introducteur, mais sur sa nature, son appartenance syntaxique. Adopté, entre autres, par Sandfeld, (1966), Grevisse (Le bon usage refondu pour Goosse 1993), Bonnard 2001.

D'après Goosse, (1993)

« Le procédé le plus simple est de les classer (les propositions subordonnées) d'après le mot qui les rattache à la phrase dont elles font partie » P351

Il distingue ainsi :

1) Les propositions relatives : commençant par un pronom relatif

2)- Les propositions conjonctives : commençant par une conjonction ou une locution conjonctive de subordination. La classe des conjonctives se subdivise en trois sous-ensembles

¹ Ainsi appelé par Bonnard, 2001, p.137

- a- Les conjonctives essentielles : introduites par *que*, et remplissent des fonctions nominales essentielles
 - b- Les propositions corrélatives ; introduites par *que*, et appelées par un terme (adjectif ou adverbe) de la proposition dont elles font partie
 - c- Les propositions adverbiales ; ordinairement introduites par une conjonction autre que (*que*) et ont la fonction d'un complément adverbial
- 3) Les interrogatives/ les exclamatives indirectes

D'après Bonnard 2001, le classement anatomique est « le moins malcommode ». En se basant sur la nature de l'introducteur, il distingue :

- 1) Les conjonctives : introduites par une conjonction de subordination
- 2) Les interrogatives : commençant par un mot interrogatif
- 3) Les relatives : commençant par un mot relatif
- 4) Les indéfinies : commençant par un mot indéfini
- 5) Les infinitives dont le verbe est à l'infinitif
- 6) Les participiales dont le verbe est au participe

Pierrard (1988) reproche à ce type de classement une certaine « circularité » dans les caractérisations.

Exemple :

- La proposition relative est une proposition subordonnée introduite par un pronom - relatif/
- Le pronom relatif est un type de pronom qui introduit une subordonnée relative.

D'autre part la valeur du mot introducteur n'est pas toujours facile à établir, en témoignent les exemples des propositions subordonnées qui se situent à l'intersection des grandes classes propositionnelles (quelques interrogatives indirectes par (*qui*), la relative substantive, certaines propositions avec *que* permettent à la fois la lecture conjonctive et relative, (voir infra : chapitre 2 à 5).

1.5 Le classement de Le Goffic

A travers ses travaux systématiques sur la phrase française et les termes en [qu-], Le Goffic propose un point de vue sensiblement différent. En partie inspiré de la grammaire de Damourette et Pichon (1935) sa typologie des subordonnées s'éloigne des classifications traditionnelles. Selon lui l'enchâssement par connecteur (la subordination) se réalise de quatre façons (perspectives d'enchâssement ou appétition) :

1- Percontative (interrogative, exclamatives indirecte)

Connecteur /doté de fonction / non anaphorique

Dis-moi qui tu as vu.

Dis-moi où tu vas.

2- Intégrative (relatives sans antécédent, circonstancielles)

Connecteur /doté de fonction / non anaphorique

Qui dort dine

Quand on veut on peut

3- Relative (relatives avec antécédent):

Connecteur/doté de fonction /anaphorique

Le livre qui est là.

La maison où je suis né.

4- Complétive :(complétives)

Connecteur/ non doté de fonction/ non anaphorique

Je crois que c'est fini.

Le Goffic 1993.p.43

2 L'EQUIPEMENT COGNITIVO-LINGUISTIQUE DE LA SUBORDINATION : LES TERMES EN [QU-]

« Une investigation profonde des mécanismes de la subordination tels qu'ils sont illustrés par le français moderne, (...montre que), ces différentes constructions apparentées(...) utilisent toutes, à des degrés divers, une petite famille de marques caractéristiques : *tel, si, quel*, qui sont les vestiges, en français, d'un très vieux système indo-européen » (Muller, 1996, p.1)

La subordination en français se réalise à travers une famille structurée de connecteurs qu'on appelle généralement les termes en [qu-]. Ces termes couvrent un champ très vaste et constituent une grille de catégorisation de l'expérience humaine (la fameuse question de la rhétorique : *qui a fait quoi ? où ? quand ? comment ? et pourquoi ?*).

Ils appartiennent à différentes classes morphosyntaxiques :

- Conjonctions : *que, si*, (et divers locutionnels)
- Pronom : *qui, que, quoi*,
- Adverbes : *quand, comment, combien,...*

Pourtant, derrière cette multiplicité de formes et d'emplois se cache une unicité profonde. Unicité systématique et génétique dans le sens où toutes ces formes remontent à la même origine linguistique, et reposent toutes sur une opération cognitive commune. Concernant l'origine linguistique, le thème indéfini indo-européen(Kw) fournit à ces langues l'essentiel sinon la totalité de leurs connecteurs (en français, mis à part (*si*) tous en sont issus) :

« cette famille remonte aux origines connues de notre système linguistique : à l'indo-européen, comme en témoigne l'existence de séries de termes très proches par leur morphologie et leurs emplois (indéfinis, interrogatifs, généralement aussi relatifs), non seulement à date historique en sanskrit, en grec, en latin, mais encore à notre époque, dans les langues germaniques (les termes en [Wh] de l'anglais, en [W] de l'allemand), dans les langues slaves, les langues celtiques, etc. et bien entendu dans les langues romanes (...famille) restée remarquablement stable au fil de l'évolution des langues » Le Goffic, 1992, p. 41

A travers un examen minutieux des origines et du développement de la subordination depuis l'indo-européen, Le Goffic met en évidence l'existence d'un lien cognitif profond entre : Indéfinition, interrogation et subordination. Ces trois réalisations

linguistiques de surface, seraient toutes élaborées sur une base commune, une opération fondamentale du type : « parcours » (telle qu'elle est conçue dans : La théorie des opérations énonciatives de .A. Culioli :

« Nous avons appelé parcours, cette opération qui consiste à parcourir toutes les valeurs ou opérations possibles(...) sans (vouloir/pouvoir) distinguer entre telle ou telle d'entre elles » (Culioli, 1993, T3, p, 119)

L'opération de parcours consiste à 'balayer' toutes les valeurs susceptibles de valider une propriété (un prédicat) X.

Issus du thème indo-européen au sens indéfini(Kw), les termes en [qu-] sont avant tout des indéfinis. Leur fonctionnement en tant que subordonnant s'explique à partir de cette valeur fondamentale d'indéfinition basée sur l'opération cognitive appelée par Culioli le parcours. En soi, un terme en [qu-] est « une variable non instanciée »

Exemple 1 :

Que fait-il ?

Il fait (----)

Ici (*que*) est le représentant de toutes les valeurs possibles pouvant valider le prédicat (*fait*). (Exemple tiré de Culioli 1990.P164)

Exemple 2 :

Qui est-il?

Qui = quelle personne.

Qui= telle ou telle ou tellepersonne.

Qui=Parcours de toutes les personnes pouvant valider le prédicat *est*.

« ...ces termes ont en commun un sens indéfini. Les différentes formes peuvent être considérées comme des variantes de (*quel*), forme qu'on analysera comme une suite disjonctive de valeurs non spécifiées (*quel =tel ou tel ou tel ou tel.....*).Ce terme désigne donc le parcours sur un domaine quelconque d'une variable pouvant prendre toute valeur envisageable ». ¹Muller 1996.P26

Ainsi, un terme en [qu-] indéfini-interrogatif-subordonnant, est la trace linguistique de l'opération énonciative du parcours. Les termes en [qu-] sont des opérateurs de parcours.

En français moderne, les termes en [qu-] apparaissent soit dans des phrases interrogatives, soit dans des phrases complexes en tant que matériel subordonnant. Leur apparition en phrase simple assertive reste marginale. C'est que le parcours, ou le « balayage » de toutes les valeurs susceptibles de valider une propriété » s'oppose par définition à l'affirmation d'une propriété. Le parcours ne peut s'asserter en tant que tel. Pour figurer dans une phrase simple assertive, le thème indéfini [qu-] doit être renforcé par diverses "adjonctions" qui le rendent compatible avec l'assertion. C'est comme si le parcours instauré par le terme en [qu-] devait être capté par un "site" avant d'intégrer une assertion. Culioli appelle « processus de stabilisation » cette opération qui a pour objectif la recherche d'un site, d'une stabilisation ou d'une issue au parcours. On aura alors une relation entre deux présentations : un parcours et une issue. En effet, selon Culioli, toute énonciation vise à construire de « bonnes formes », des formes stabilisées, autrement dit « des occurrences munies d'un site ». L'opération de parcours, se réalise linguistiquement de diverses façons, selon qu'elle implique ou non une issue, on distingue parmi ces réalisations :

1- l'interrogation : maintien du parcours avec recours à autrui.

Exemple : Qui est venu ?

Parcours des valeurs [+humain] susceptibles de valider le prédicat [venu]

L'effet interrogatif correspond à la nécessité déclarée par l'énonciateur de trouver une issue, c'est un parcours dont on demande l'issue au

Co-énonciateur.

2- La relation inter-lexis :(appellation de Culioli)

Maintien du parcours, la valeur indéfinie est très évidente.

Exemple : Qui veut réussir doit s'en donner les moyens.

Ici, il ne s'agit pas de choisir une valeur particulière, ni de demander à l'allocataire d'en choisir une. N'importe quelle valeur qui vérifie le prédicat subordonné, vérifie aussi le prédicat principal (n'importe quelle personne qui veut réussir, cette personne doit s'en donner les moyens)

3- La relativation : le parcours est capté (court-circuité selon Le Goffic) par une issue particulière (l'antécédent). Le balayage de valeurs déclenchées par le terme en [qu-] est capté dès le départ par l'antécédent auquel il réfère.

Exemple :

- Qui vient d'arriver ? (Parcours non capté)
- ' L'homme qui vient d'arriver est mon ami. (Parcours capté par « l'homme »)

CONCLUSION

Par souci de clarté et de lisibilité, aussi bien de la littérature de référence sur la question que des manuels scolaires, nous adopterons dans notre exposé théorique les typologies courantes, en effectuant, si nécessaire, des croisements avec les autres typologies surtout lorsque ces dernières offrent des analyses et/ou des descriptions en adéquation avec nos objectifs.

D'autre part, la compréhension des mécanismes cognitivo-linguistiques profonds qui sous-tendent le phénomène de subordination propositionnelle, nous permettra d'analyser, de comprendre et à terme de soutenir, des comportements linguistiques d'apprenants au cours de processus d'acquisition/ apprentissage de FLE.

DEUXIEME CHAPITRE

LES PROPOSITIONS SUBORDONEES CIRCONSTANCIELLES

INTRODUCTION :

Lorsqu'on s'intéresse aux propositions subordonnées circonstanciellees, on constate d'emblée deux types d'ambiguïtés :

- La difficulté d'arrêter une caractérisation cohérente,
- La difficulté d'établir, à partir des éléments admis comme constitutifs de cette classe, une catégorisation à la fois homogène et oppositive.

Des écueils considérables quand on veut constituer un grille d'analyse qui se veut à la fois représentative de la langue en question et opérationnelle sur les données de l'expérimentation.

A travers ce qui suit, nous allons essayer d'aborder les difficultés qui entourent cette catégorie et exposer les différentes nomenclatures à disposition afin de pouvoir alimenter notre outil d'analyse.

1 LES DIFFICULTES DE CARACTERISATION

L'une des principales ambiguïtés concernant la classe des propositions circonstanciellees trouve son origine ailleurs, au niveau de la fonction circonstancielle en général.

Dans une phrase, cette fonction peut être représentée par : un G.Preposition, un G.Adv, un GN, ou par une proposition subordonnée. Contrairement aux fonctions majeures qui président à l'organisation des constituants de la phrase (sujet, verbe, objet), la fonction circonstancielle est loin d'avoir une caractérisation cohérente, autrement dit, il est souvent difficile de dégager un ensemble substantiel de propriétés formelles à même de la définir. D'où un recours traditionnel et systématique à un réseau notionnel organisé tant bien que mal autour d'un grand nombre de catégories sémantiques (sans grande cohérence formelle): temps, lieu, cause, conséquence, ...

Force nous est de reconnaître une certaine insatisfaction devant ce type de définitions lorsqu'on sait que la notion même de fonction se fonde avant tout sur des propriétés formelles. D'aucuns ont tenté d'expliquer ceci par cela :

« ... tout se passe comme si l'enrichissement notionnel n'était là que pour combler le vide formel ». Arrivé et al, 1986. P103.

L'incertitude des critères sémantiques et le « vide formel » dont souffrent cette fonction, se reflètent sur la catégorie des propositions circonstancielles par :

- i) Des traits définitoires fluctuants :
- ii) Une caractérisation négative (Wilmet 1997 « classe résiduelle ») « une proposition subordonnée est circonstancielle lorsqu'elle n'est ni relative ni complétive. » (Riegel et al 2009).

2 LES DIVERSES DEFINITIONS DES PROPOSITIONS SUBORDONNEES CIRCONSTACIELLES :

Selon le ou les points de vue retenus, l'analyse des circonstancielles n'a cessé d'évoluer au cours du temps et des approches, passant d'une définition purement sémantique à une tentative de définition formelle et/ou fonctionnelle.

2.1 Le point de vue sémantique

Les circonstancielles sont des propositions subordonnées qui expriment les « circonstances » dans lesquelles se trouve le sujet ou s'accomplit le procès du verbe. Traditionnellement réparties en sept catégories : temps, cause ; conséquence, but, concession, condition, comparaison.

Du latin « circumstantia », c'est-à-dire ce qui se tient au tour, le mot circonstance renvoie, en français moderne, à : « un fait particulier qui accompagne un événement » (Larousse en ligne)

Si l'on tient compte de cette définition, la conséquence ou la comparaison, par exemple, ne peuvent être des circonstances en ceci qu'on ne peut les considérer comme « des faits particuliers qui accompagnent un événement « principal ».

« La question des subordonnées circonstancielle pose de façon cruciale le problème de ce qu'on entend par circonstance et de la subdivision en sous-

classes de circonstances (...). Cette notion de circonstance remonte à la rhétorique antique, et, a d'abord concerné la formation des avocats plaidants des causes criminelles. Selon une formule attribuée à Quintilien ou à Cicéron, il s'agit de répondre aux questions : quis, quid, ubi, quibus, auxiliis, cur, quomodo, quando ? A savoir : « Quel est le coupable ? Quel est le crime ? Où là-t-on commis ? Par quels moyens et avec quel complice ? Pourquoi ? De quelle manière ? À quel moment ? » Délestée des deux premières questions, qui renvoient au sujet et au complément d'objet, cette classification s'est réduite progressivement au lieu, au moment, aux moyens, au motif et à la manière. » Riegel et al 2009, P847.

2.2 Le point de vue formel

L'identification formelle des circonstancielle retient généralement les critères suivants :

- 1- Les mots introducteurs ;
- 2- Les questions de reconnaissance ;
- 3- L'indépendance par rapport à la valence du verbe principal.

2.2.1 Les mots introducteurs

« Un bon nombre de circonstancielle ne sont que des conjonctives en fonction de complément prépositionnel (*pour que, sans que, pendant que*) (...). Là où une phrase nominalisée – une phrase réduite à la condition de groupe nominal – (Ici la circonstancielle) entre dans une phrase intégrante plus étendue sous une fonction prépositionnelle, il en résulte une liaison, une soudure, et, pour parler grec, une symphyse de la préposition employée et des particules servant à la nominalisation (ici *que*). La fonction prépositionnelle pourra être rapportée de façon directe au groupe nominal ou de façon indirecte par le biais de la particule médiatrice « ce » :

Je l'ai entrepris pour que vous en ayez le bénéfice.

Parce que vous en réclamez le bénéfice.

Dans les plus anciennes conjonctions par contre, il y a fusion de l'indication fonctionnelle (la préposition) et de l'indice de la nominalisation (la conjonction), ce qui produit une forme synthétique (à / + temporel / + que = quand » » Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948 – 1949 – série C p 147, cité par M. Pierrard, 1988. P. 16.

Les circonstancielle sont des propositions subordonnées qui peuvent commencer par :

2.2.1.1 Les conjonctions de subordination circonstancielles

Quand, si, comme.

2.2.1.2 Les conjonctions de subordination composées

- i) Préposition + que + Proposition : *avant que, pendant que après que, depuis que dès que, sans que, ...*

Il est connu que la conjonction de subordination (*que*) nominalise la proposition qui la suit, autrement dit : [Que + P = GN], ce qui nous donne : [Prep + GN] = GP.

[Prep + que + P] = [Prep + GN] = [GP]

Ceci explique l'équivalence de fonctionnement à la fois entre une complétive et un [GN] et entre un [G.Prep] à fonction circonstancielle et une proposition circonstancielle

- ii) [Préposition + ce + que + Proposition] :
Jusqu'à ce que, parce que. (Soudure graphique de par + ce),

- iii) Locution prépositionnelle + que + proposition :
Locution prépositionnelle + de + verbe à l'infinitif

A moins que/ à moins de

Lorsque (avec soudure graphique)/ Lors de

A condition que / à condition de

Dans l'idée que / dans l'idée de

De crainte que / de crainte de

- iv) conjonctions composées qui sont difficilement décomposable et analysable : (l'origine historique est plus ou moins perdue)

Sitôt que

Si bien que

Puisque (soudure graphique)

Pourvu que

De (telle) sort que

Cependant que

Maintenant que

2.2.1.3 Les locutions conjonctives de subordination

Des syntagmes construits autour de gérondif ou de G.Preposition à base nominale, mais qui sont plus ou moins figés, plus ou moins grammaticalisés

i) Gérondif + que : *en attendant que, en supposant que, en admettant que ...*

ii) G.Preposition à base nominale + (où / que) :

Du moment où/que, au cas où, à chaque fois que, le temps que ...

iii) Préposition + conjonction : [(*même, sauf, excepté*) + (*que / si*)

Pour quand,

iv) .conjonction + conjonction : *comme + quand / si, comme quand/ comme si.*

« La série des locutions conjonctives de ce type est pratiquement ouverte, et on ne voit pas de critères, sinon celui de la fréquence de l'emploi, créant des syntagmes figés, qui permettraient de dire où finit le domaine de la locution conjonctive et où commence celui de la syntaxe libre » Moignet, 1981 : 260. Cité par Wilmet, 1997 : 548

2.2.2 Les questions d'identification

Tout comme les sujets ou les compléments d'objet, la reconnaissance des propositions circonstancielles passe par des questions d'identification : quand ? Comment ? Pourquoi ? Dans quelles conditions ? Sous quels prétextes ?...

Cependant toutes les catégories des circonstancielles n'ont pas de question d'identification (quelle question pourrait permettre l'identification la comparaison, la condition ?)

2.2.3 L'indépendance par rapport à la valence du verbe principal

Partant de l'idée que les circonstancielles sont extérieures au noyau phrastique (GN-GV), la plupart des grammaires les décrivent comme étant :

- déplaçables,
- supprimables,
- détachables avec une virgule,
- non pronominalisables par un clitique.

Ces traits définitoires sont loin d'être systématiques.

La mobilité par exemple, n'est caractéristique que de certaines circonstancielles

Exemples:

X est parti quand on le lui a demandé, bien qu'il préfère rester.

Bien qu'il préfère rester, X est parti, quand on le lui a demandé.

Quand on le lui a demandé, X est parti, bien qu'il préfère rester.

Mis à part quelques exemples typiques (les temporelles avec *quand*, les concessives avec *bien que*, les finales avec (*pour que*)...) très exploités par les grammaires scolaires, la mobilité des circonstancielles est sujette à deux contraintes :

- Mobilité possible : avec des changements sémantiques conséquents :

Exemples :

X n'est pas parti parce qu'on le lui a demandé.

Phrase ambiguë, pouvant avoir deux sens ;

Sens 1:

X n'est pas parti parce qu'on le lui a demandé. Mais il est parti pour une autre raison.

Sens 2 :

C'est justement parce qu'on le lui a demandé que X n'est pas parti.

Observons la même phrase, après le déplacement de la circonstancielle :

Parce qu'on le lui a demandé, X n'est pas parti.

Un seul sens :

C'est justement parce qu'on lui a demandé de partir, que X n'est pas parti.

- Mobilité impossible :

Il a mal agi, si bien qu'on l'a désavoué.

* Si bien qu'on l'a désavoué, il a mal agi.

Il est tellement gentil qu'il ne verra rien.

*Qu'il ne verra rien, il est tellement gentil.

On pourrait en dire autant sur le caractère facultatif des circonstanciels. Si certains types donnent « l'impression » d'être supprimables ; sans grand changement sémantique et avec le maintien du trait [+ grammaticale] pour la phrase, d'autres types entraînent, à leur suppression, l'agrammaticalité de la phrase intégrante :

« Contrairement à ce qu'on affirme souvent, les subordonnées circonstanciels ne sont pas facultatives. Cette opinion est fondée sur l'idée qu'elles apportent des informations dont la présence n'est pas indispensable à l'interprétation du message, celui-ci étant pour l'essentiel contenu dans la principale. Or, l'effacement de ces informations « annexes » change la nature du message. Dans *Paul n'est pas venu parce qu'il avait peur*, on n'asserte pas l'absence de Paul, celle-ci est présumée, mais on affirme que la raison d'être de cette absence réside dans sa peur. Cette observation est confirmée par le fait que la négation ne nie pas le contenu de la principale mais celui de la subordonnée, comme il a été souvent remarqué. Voici un autre exemple. Dans la phrase *Si demain tu fais un tour en mer, j'irai avec toi*, le futur de la proposition principale est interprété comme un éventuel. Si on supprime la subordonnée, le futur de *j'irai avec toi* constitue en revanche un réel. La suppression de la subordonnée adonc une incidence sur l'interprétation de la principale. L'observation que nous faisons sur le caractère « obligatoire » de la subordonnée n'apparaît pas toujours de façon évidente quand on réfléchit sur un exemple hors contexte mais elle saute aux yeux quand on supprime toutes les circonstanciels d'un texte donné : ce dernier devient très vite incompréhensible. »

A. Goosse. 2005, p. 121.

Il est donc nécessaire de reconsidérer l'idée générale selon laquelle les circonstancielle sont et supprimables et déplaçables.

Le point de vue fonctionnel

Selon Mainguenu (2010), il s'agit de la définition la plus rigoureuse, elle suppose la mise en correspondance de la subordonnée circonstancielle avec les compléments circonstanciels de la phrase simple, notamment les G.Preps et les adverbes.

En raison de ce type de parallèle, certains grammairiens n'hésitent pas à l'appeler proposition adverbiale : Le bon usage 1993 :

« Ce sont des propositions qui sont introduites par des conjonctions de subordination diverses, (rarement (*que*) seul), et qui dans la plupart des cas jouent dans la phrase le rôle de complément non essentiels et adverbiaux ». Goosse, 1993. P. 1626

A première vue commode, cette comparaison est néanmoins fragmentaire, il suffit d'examiner l'expression des différentes catégories sémantiques des deux côtés, circonstanciel simple/ propositionnel, pour le constater :

- Le lieu, circonstance par excellence, est rarement représenté par une subordonnée. Des compléments circonstanciels simples (G.Preps. Adv. GN. particuliers) se chargent très souvent de l'exprimer. Lorsqu'une subordonnée représente le lieu, il s'agit d'une relative substantive avec *où* et non d'une conjonctive circonstancielle :
- La concession, la conséquence, et la condition, sont très souvent représentées par des subordonnées circonstancielle.
- Le complément circonstanciel de manière n'a pas d'équivalent propositionnel, (sauf chez Goosse, 1993)
- La corrélation des subordonnées circonstancielle (consécutives et comparative) ne peut s'effectuer sur les compléments simples.

Bien qu'elle ait une structure propositionnelle, la subordonnée circonstancielle occupe très souvent une fonction nominale non essentielle (par opposition à la complétive). Cette fonction est caractérisée négativement, autrement dit elle n'est ni sujet, ni objet, ni attribut, ni apposition, ni complément de nom ni complément d'adjectif ni complément d'adverbe. (Arrivé et al, 1986).

On retrouve encore une fois la caractérisation négative qui traduit un embarras avéré devant cette fonction résiduelle.

3 TYPOLOGIES DES SUBORDONNÉES CIRCONSTANCIELLES

Il existe plusieurs tentatives de classements des subordonnées circonstancielles, mais le classement sémantique reste sans doute le plus répandu, à la fois dans la tradition grammaticale, dans les grammaires d'usage, et par voie de conséquence dans les manuels scolaires.

Voilà pourquoi nous allons présenter ici, d'abord le classement sémantique traditionnel, avant et lui opposer ensuite deux autres tentatives de classement formel et sémantico-formel:

- Le classement sémantique traditionnel ;
- Arrivé et al, 1986 – La tentative de classement formel ;
- Riegel et al, 2009 : Le classement sémantico-formel.

3.1 Le classement sémantique traditionnel

D'après leur sens, on classe traditionnellement les subordonnées circonstancielles en sept catégories :

- 1- Les circonstancielles de temps : (question quand)
- 2- Les circonstancielles de cause : (question pourquoi)
- 3- Les circonstancielles de but : (question pourquoi)
- 4- Les circonstancielles de conséquence
- 5- Les circonstancielles de condition
- 6- Les circonstancielles de concession
- 7- Les circonstancielles de comparaison

Wagner et Pinchon (1969) proposent d'ajouter à cette liste : l'addition (*outre que*) et l'exception (*sauf que*)

Goosse, dans le bon usage de 1993, ajoute les circonstancielles de manière : *de manière que, de façon que, de sorte que, ainsi que, de même que, comme, au fur et à mesure que, sans que.*

3.1.1 Les circonstancielles de temps

Quand on n'a que l'amour

Pour meubler de merveilles ;

Et couvrir de soleil

La laideur des faubourgs.

Jacques BREL. Quand on n'a que l'amour

Et quand on lui fait du mal ;

C'est tout mon corps qui a mal ;

C'est tout mon cœur qui se tord elle est si belle ;

Je suis resté fidèle.

Enrico MACIAS, Pleure Constantine

3.1.1.1 Traits définitoires des temporelles

On les appelle souvent les circonstancielles canoniques (Mainguenau 2010), « les vraies circonstancielles » (Riegel et al. 2009). Et pour cause, les coordonnées temporelles ne constituent-elles pas (avec les coordonnées spatiales) les repères essentiels permettant de situer les « circonstances » d'un fait essentiel ? Selon Riegel et al. 2009, elles sont, avec les causales, et les conditionnelles :

« ... les seules vraies circonstancielles à la fois sur le plan logico-sémantique : elles déterminent le cadre dans lequel s'inscrit le fait exprimé par la principale ; et du point de vue syntaxique : elles sont mobiles, quasiment sans restriction, même si leur place intervient dans leur usage communicatif » (Riegel et al. 2009, p.847)

3.1.1.2 Mots introducteurs et valeurs sémantico-temporelles

Le tableau ci-dessous représente les différents rapports chronologiques exprimés par les temporelles, ainsi que les conjonctions correspondant à chaque rapport :

Antériorité :	<i>Avant que</i> + (subjonctif + ne explétif
Le fait exprimé par la proposition principale est antérieur au fait exprimé par	facultatif) <i>D'ici (à ce) que</i>

le verbe de la subordonnée	<i>Jusqu'à ce que</i>
La simultanéité	<i>Quand,</i> <i>Lorsque,</i> <i>Comme, (éventuellement causal)</i> <i>Pendant que (implique la durée)</i> <i>Tant que (implique la durée)</i> <i>Aussi longtemps que (implique la durée)</i> <i>Tandis que (avec une nuance d'opposition)</i> <i>Chaque fois que (implique la répétition)</i> <i>Toutes les fois que(implique la répétition)</i>
Succession rapide	<i>A peine.....que.....</i> <i>.Aussitôt que</i> <i>Ne pas plutôt Que</i>
Succession Le fait exprimé par la proposition principale est postérieur au fait exprimé par la subordonnée temporelle	<i>Quand</i> <i>Lorsque (littéraire)</i> <i>Après que</i> <i>Dès que</i> <i>Aussitôt que,</i> <i>Sitôt que (littéraire)</i> <i>Depuis que</i> <i>Une fois que</i>

Tableau 1 : les rapports chronologiques exprimés par les temporelles

Remarque :

- 1- *Quand*, et sa variante littéraire *lorsque*, peuvent bien exprimer la simultanéité que la succession, selon l'alternance temps- simple/ temps composé :

Le rapport chronologique entre principale et subordonnée se précise par l'alternance temps simple, temps composé :

- i- Quand les temps des deux propositions sont simples, ceci donne lieu à la simultanéité

Exemples :

Quand il arriva nous le saluâmes.

Quand il partait, je souriais.

- ii- Quand un temps simple s'oppose à un temps composé ceci exprime la succession (l'antériorité) :

Exemples :

Quand il eut diné, nous partîmes

Quand il fut parti, je souris.

- 2- Bonnard n'a pas tardé à rappeler que ce type de classements n'est pas évident notamment à cause de la fluctuation dans le sens de certaines conjonctions :

« Le classement des rapports temporels exprimés par la subordination est compliqué du fait que le sens des conjonctions y interfère avec les valeurs aspectuelles des temps et l'ordre de procès du verbe ». Bonnard, 1981, p. 308.

Exemple : *Tandis que*, traditionnellement rangé parmi les subordonnants temporels de simultanéité se dirige actuellement de plus en plus vers une nuance d'opposition.

Ce qui est loin d'être un cas isolé et constitue sûrement une sorte de tendance générale : le sens des connecteurs temporels évoluent sans cesse. Nombre de grammairiens ont tenté d'élucider ces processus d'évolution sémantique et de grammaticalisation qui sont en partie responsables de la polysémie des subordonnants circonstanciels. (cf. Bat-Zeev, Shyldkrot, 1995)

3.1.2 Les circonstanciels de cause

3.1.2.1 Traits définitoires des causales

Des enquêtes linguistiques sur la position des propositions causales en français moderne, ont montré que :

- 95% des propositions introduites par (*parce que*) sont postposés.
- 75% de celles introduites par (*puisque*) sont postposées.
- 99% des propositions causales introduite par (*comme*) sont antéposées.

(Lorian, 1964, Chetrit, 1976, cité par Wilmet, 1997, p539)

Exemples :

-Je le sais parce que X me l'a dit.

-Dis le, puisque tu le sais !

- Comme X ne l'a dit à personne, je suis la seule à le savoir.

Remarque :

Parce que et *puisque* de sens assez proche, conservent du moins de subtiles différences, nombre de grammairiens se sont intéressés à relever et à préciser ces différences. Voici ce qu'il en ressort :

[Parce que P] exprime la cause du fait principal, alors que [puisque P] justifie l'énonciation de la principale.

Exemples :

1- La chaussée est mouillée parce qu'il a plu (hier).

[Il a plu hier] est la cause de [la chaussée est mouillée]

2- Il a sûrement plu hier puisque la chaussée est mouillée

[La chaussée est mouillée] N'est pas la cause de [il a plu], c'en est sa justification, sa validation sur le plan des faits ; [puisque] n'exprime aucun lien de causalité:

« Ce type de proposition, (*puisque P*), ne sont causales, qu'en un sens très large, car elles s'articulent sur le « dire » de la phrase et non sur le « dit » : en d'autres termes, elles constituent le fondement de l'assertion »Riegel et al.(2009), p851

Très souvent, en français moderne, [Parce que P], fait partie du propos de la phrase :

Exemple :

Elle danse bien parce qu'elle s'entraîne beaucoup.

[*Parce que*] est la seule conjonction causale à pouvoir faire partie du propos ce qui explique parfaitement quelques-uns de ses comportements atypiques, en voici quelques exemples :

i) L'extraction : c'est *parce que X que Y*.

(Parce que) est la seule conjonction à pouvoir subir l'extraction :

Exemple : C'est parce qu'il maîtrise le latin que sa grammaire est parfaite.

ii) – (*Parce que*) est la seule conjonction à pouvoir introduire une réponse à un (*pourquoi*) de sens causal, comme elle est la seule à pouvoir constituer à elle seule une réponse auto suffisante :

Pourquoi as-tu fait cela ?

Parce que ! (réponse évasive : la vraie cause ne concerne que moi)

iii) [Parce que P] peut être précédé des adverbes: *seulement, surtout, précisément, justement* :

C'est (seulement/ surtout/ précisément/ justement) parce que X que Y.

Les propositions du type [Puisque P] ne peuvent pas introduire le propos, ce qui les rend incompatibles avec les transformations ci-dessus (L'extraction ne s'applique qu'au propos).

(Puisque P) :

« Quelques fois analysées comme thématiques, (mais elles ne participent pas à la détermination du thème de la phrase), ou comme présupposées (mais on ne peut leur appliquer aucun des tests qui pourraient le prouver), elles relèvent plutôt de ce qu'on pourrait appeler le pré requis ou le fondement de l'énonciation. » Riegel, 2009, p. 852.

3.1.2.2 Les mots introducteurs des causales

Les conjonctions les plus fréquentes sont : *parce que, puisque* et *comme*. En voici une liste plus ou moins exhaustive des mots introducteurs de causales ;

Parce que, (+ fréquent)

Puisque, (+ fréquent)

Comme, (+ fréquent)

D'autant plus que

D'autant moins que

Pour ce que (littéraire)

Vu que, (administratif)

Attendu que, (administratif)

Etant donné que, (administratif)

Du fait que

Surtout que

Par le fait que

Dès lors que

Du moment que (où)

Sous prétexte que

Non que

Non pas que

Ce n'est pas que

Soit que....Soit que....

A cause que, (familier / populaire)

Soit disant que, (familier / populaire)

Rapport à ce que, (familier / populaire)

3.1.3 Les corrélatives, (consécutives et comparatives) : des circonstances discutables

Les circonstanciées forment une classe résiduelle, où les grammairiens du XIX^{ème} siècle ont pris l'habitude de ranger toutes les propositions qui ne sont ni relatives ni complétives, (Chervel, 1977). Les comparatives et les consécutives ont échoué dans cette classe par voie de conséquence à ce type de raisonnement. En réalité il s'agit sûrement des propositions qui méritent le moins l'appellation de circonstanciées :

- Du point de vue logico-sémantique, on ne peut considérer la conséquence ou la comparaison comme « un cadre de circonstances » qui accompagne un fait principal.
- Sur le plan syntaxique, ces propositions sont généralement immobiles, (exemples ci-dessous), en outre elles constituent des « systèmes particuliers »

qui participent d'une autre « logique d'intégration syntaxique » : la proposition y est subordonnée à un « élément corrélateur » (qui se trouve dans la principale), avec lequel elles forment une sorte de constituant discontinu, de sorte que la suppression du terme régisseur entraîne souvent leur agrammaticalité.

Exemples d'immobilité :

- Il a une telle force, que tous ont dû s'avouer vaincus.
- *Que tous ont dû s'avouer vaincus, il a une telle force.
- La vie est plus courte qu'on ne pense.
- * Qu'on ne pense, la vie est plus courte.

Exemples de la suppression du terme régisseur :

- Il est si grand qu'il dépasse tout le monde d'une tête.
- *Il est grand, qu'il dépasse tout le monde d'une tête.
- Il est plus grand que son frère.
- *Il est grand que son frère.

Ces observations ont conduit un bon nombre de grammairiens à remanier le classement traditionnel des circonstancielles. Certains (Goosse 1993, Wilmet, 1997), retirent les consécutives et les comparatives de la classe des circonstancielles et les rangent dans une catégorie à part (les corrélatives pour Goosse, les adverbiales pour Wilmet).

Riegel et al. 2009, tout en gardant ces propositions dans la classe des circonstancielle, les traitent très différemment dans le sous-ensemble des systèmes corrélatifs.

Ceci montre la gêne des grammairiens d'usage devant cette classe atypique, en voici quelques lignes qui en témoignent :

1- Le Bon usage 1993 Goosse P 1621:

« Nous appelons propositions corrélatives des propositions introduites par (*que*) et qui sont commandées par un mot (autre que le verbe ou qu'un nom) de la phrase ou de la proposition dont elles font partie :

(...) On range souvent ces propositions parmi les adverbiales (ou circonstancielles). Elles se distinguent pourtant de celle-ci :

1-) elles sont appelées par un mot corrélatif,

2-) elles sont introduites par *que* ;

3-) elles ne dépendent pas d'un verbe ;

4-) elles sont nécessaires ; si elles ne sont pas exprimées, elles sont suggérées par le contexte : Il mange moins maintenant (qu'il ne mangeait auparavant)

5-) elles ne peuvent être mises en tête de la phrase :

S'il y a un déplacement, il entraîne aussi le mot corrélatif : Plus que tout, j'aime la tranquillité »

2- Wilmet, 1997. P 558 § 685 :

« Sous-phrases adverbiales : La rubrique reloge avantageusement « les propositions corrélatives » du Bon usage 1993, déjà en progrès, néanmoins par rapport aux « Propositions circonstancielles de conséquences », ou de « comparaison » des manuels ordinaires :

Il a une telle faim qu'il mangerait n'importe quoi.

Incidence de la sous-phrase à l'incidence de l'adjectif (telle) au nom (faim).

Ou : Il est plus grand que je ne pensais.

(Incidence de la sous-phrase à l'incidence de l'adverbe (*plus*) à l'adjectif (grand), etc. »

Riegel et al, 2009 : P 863 :

« Systèmes corrélatifs : sur le plan formel cette famille de subordonnées, (comparatives et consécutives pour l'essentiel), peut paraître au premier abord assez hétéroclite et se définir négativement. Elles ne sont en tout cas pas des compléments de phrase au même titre que les propositions subordonnées qui viennent d'être étudiées (les circonstancielles), car elles ne sont pas mobiles (ou elles le sont très peu). Elles ne sont pas non plus des propositions indépendantes ou encore des propositions coordonnées »

3.1.4 Les circonstancielle de conséquence

3.1.4.1 Traits définitoires des consécutives

Ces propositions expriment la conséquence :

Il est si tolérant, → qu'il pardonnera tout.

Évaluation qui exprime un degré élevé de "tolérance" → conséquence de cette évaluation.

Les subordonnées circonstancielle de conséquence justifient une évaluation qui, dans la proposition principale, exprime le degré élevé d'une qualité ou l'intensité d'un procès.

Ces propositions sont formellement dépendantes d'un élément corrélateur qui se trouve dans la principale.

Cet élément peut être :

1- Un adverbe

- i) Trop + pour que + subjonctif.
- ii) Trop + pour + infinitif (en cas de sujets coréférents.)

Exemples :

Les singes sont bien trop bons pour que l'homme puisse descendre d'eux.

(F. Nietzsche.)

Il est trop bête pour comprendre.

- iii) Assez + pour que + subjonctif
- iv) Assez + Pour + infinitif (en cas de coréférentialité des sujets)

Exemples :

Il joue assez bien pour qu'on le prenne au conservatoire.

Il est assez déterminé pour réussir.

- v) Si + Que : (+ indicatif)

Exemple :

Il était si énervé que je ne savais comment le calmer.

vi) Tant + Que (+ indicatif)

Exemple :

Il a tant de soucis qu'il ne dort plus.

vii) Tellement + Que : (+ indicatif)

Exemple :

Ce film est tellement intéressant que j'irai bien le revoir.

2- Un déterminant

i) Assez de + pour que :

Exemple:

Il n'y a pas assez de participants pour que l'excursion ait lieu.

ii) Trop de+ pour que:

Exemple:

Il y a trop de monde pour que je puisse voir le bateau partir.

iii) Tant de + que

Exemple :

Elle a tant de qualités que tout le monde l'admire.

iv) Tellement de + que :

Il a tellement de choses à faire qu'il ne sait plus par où commencer.

3- Un adjectif : Tel

i) [Tel+ Nom + que] :

Il a reçu de tels éloges, qu'il commence à avoir la grosse tête.

ii) [Nom + Tel + que] :

La vie est telle qu'on ne peut imaginer de quoi demain sera fait.

Des propositions consécutives peuvent être introduites par des locutions conjonctives comme :

- Au point que
- De (telle) sorte que
- De (telle) manière que
- De manière (à ce) que
- De façon (à ce) que
- En sorte que
- Si bien que
- Tant est si bien que
- A tel point que

Exemple:

Il parle fort de manière à ce que tout le monde l'entend.

A première vue ces propositions n'ont pas d'élément corrélateur dans la proposition principale, pourtant ces locutions conjonctives sont issues (par figement) des systèmes corrélatifs.

« Un complément contenant un mot corrélatif (*si, tant, tel, au point*) s'est réuni avec le *que* introduisant la proposition corrélatrice » Goosse, 1993, 371.

Si les sujets de la proposition principale est de la subordonnée sont coréférents, les locutions conjonctive se transforment en locutions prépositive et la proposition subordonnée en groupe infinitif :

Exemples:

Il n'est pas riche au point qu'il jette son argent par les fenêtres.

Il n'est pas riche au point de jeter son argent par les fenêtres.

Au point que / au point de ;

De sorte que/ De sorte à, en sorte de ;

De manière à ce que / De manière à ;

De façon à ce que / De façon à.

Mis à part les cas signalés ci-dessus, (trop pour que, assez... pour que) + (subjonctif), les propositions consécutives sont généralement à l'indicatif, le subjonctif apparaît quand la principale est négative ou dubitative.

Exemple :

Il ne parle pas de manière à ce que tout le monde l'entende.

En dehors de ces cas, l'emploi du subjonctif fait verser la proposition dans l'expression du but.

Remarques sur quelques cas d'ambiguïté

1- Locutions conjonctives communes au but et à la conséquence :

(*De (telle) sorte que, de manière que*), peuvent introduire des propositions ambiguës. En effet, très souvent, seul l'emploi du mode permet de distinguer la conséquence (commandant l'indicatif) du but (commandant le subjonctif).

Exemples:

Il a trainé toute la matinée de telle sorte qu'on est partis en retard. (Conséquence)

Il a trainé toute la matinée de manière (de telle sorte), qu'on parte en retard. (But)

Mais lorsque la forme verbale ne manifeste pas de différence entre les deux modes, il est difficile de trancher :

Exemple :

Il a trainé toute la matinée de telle sorte qu'on arrive en retard.

Indicatif ou subjonctif, conséquence ou but ?

3.1.4.2 Les mots introducteurs des consécutives

A- Type1 : corrélatif :

a- Corrélateur : adverbe

Troppour que+subjonctif

Trop pour+infinitif

Assez pour que+ subjonctif

Assez pour+infinitif

Si que+indicatif

Tant..... que+ indicatif

Tellement + que +indicatif

b- Corrélateur : déterminant

Assez de pour que

Trop de pour que

Tant de que

Tellement de que

c- Corrélateur : adjectif :

Tel que

B- Type 2 : non corrélatif :

Au point que / (au point de)

De (telle) sorte que / (de sorte à)

De manière à ce que / (de manière à)

De manière à ce que / de manière à

De (telle) façon que / (de façon à)

En sorte que/ en sorte de

Si bien que

Tant et si bien que

A tel point que.

3.1.5 Les circonstancielles de comparaison

3.1.5.1 Traits définitoires des comparatives

Toutes ces choses sont passées, comme l'onde et comme le vent.

(V.HUGO)

Comme toi que je regarde tout bas

Comme toi qui dort en rêvant à quoi

Comme toi, comme toi comme toi

(J.J. Goldman)

Tel père tel fils. (Proverbe)

Plus de peur que de Mal.

Il est plus bête que méchant.

Il est bête comme ses pieds.

Tu es belle comme tout.

On peut facilement constater que ces constructions s'éloignent sensiblement des autres subordonnées. Leur particularité se situe dans :

- Leur forme : (comme toi), (que méchant), (Tel fils).....
- L'absence de noyau verbal ;
- Le rapport de dépendance et le mode d'intégration à la principale :

Tel père, tel fils.

Il est plus bête que méchant

On est alors en droit de se demander s'il s'agit de propositions indépendantes ?
Symétriques ? Elliptiques ?

(Les comparatives) « C'est pour elles que la dénomination de « circonstancielle » est la moins adaptée, ce ne sont ni des subordinées ni des circonstances » Arrivée et al, 1986, p. 113

les systèmes comparatifs mettent en œuvre un rapport de comparaison entre deux faits indépendants par le biais d'un ensemble d'adverbes, adjectifs, déterminants complexes et de conjonction de subordination (*que*). Dans ce rapport de comparaison qui s'établit entre la « principale » et la comparative, très souvent, des éléments en commun sont supprimés :

Exemple : Elle est jolie comme une déesse.

Comme fonctionne ici apparemment comme une préposition : [Prep. + GN], pourtant nombres de grammairiens s'accordent à dire que même quand *comme*, ou *que* sont suivis d'un seul mot, il s'agit bien d'une proposition, particulière, il est vrai, puisque elle est elliptique et qu'elle n'a plus de noyau verbal.

Les propositions elliptiques entraînent souvent une ambiguïté d'interprétation.

Exemples :

Il m'a reçu comme un prince

- a- Comme un prince reçoit.
- b- Comme on reçoit un prince.

Paul aime mieux sa mère que son père.

- a- Paul aime mieux sa mère que Paul n'aime son père.
- b- Paul aime mieux sa mère que son père n'aime sa mère.

Le verbe faire (verbe « vicaire » selon Bonnard) peut contribuer à lever cet amalgame :

Exemples :

Il m'a reçu comme le fait un prince.

Paul aime mieux sa mère que ne le fait son père.

D'un point de vue formel, on peut distinguer 3 types de comparatives :

- Les constructions corrélatives ;
- Les constructions non corrélatives ;
- Les constructions parallèles.

A- Les constructions corrélatives [...X....que...]

Il est plus grand que je ne le pensais.

La conjonction (*que*) introduit une comparative qui dépend formellement d'un « corrélateur » qui se trouve dans la principale. Cet élément peut être :

a- Un adverbe quantificateur :

[..... plus que]

[..... davantage que]

[..... moins que]

[..... aussi que]

[..... autant que...]

[..... mieux que...]

[..... meilleur que...]

b- Un déterminant complexe à valeur quantificative :

Plus de ... que

Moins de ... que

Autant de ...que

c- L'adjectif (*tel...que..*) :

Il est tel que je l'ai imaginé.

B- Les constructions non corrélatives

Comme, et ses variantes : *de même que*, *ainsi que*

La conjonction de subordination (*comme*) met en relation la principale et la comparative sur la base d'une comparaison globale :

- Equivalence entre deux faits indépendants :
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige.

- Comparaison de deux GN sur la base d'un prédicat commun.

Exemple :

Elle est jolie comme une déesse.

Remarque :

- 1- Selon Grevisse (1969) (*comme si*) marque à la fois comparaison et la supposition :

Exemple : Il me traite comme si j'étais son valet.

- 2- L'adjectif (*tel*) peut aussi introduire une comparative sans corrélateur :

Exemple : Oncle Rat, telle une fumée avait disparu. (H.Bosco)

C- Les constructions parallèles :

Dans ce type de constructions, chaque proposition possède son propre « introducteur » et l'ensemble peut exprimer : l'équivalence quantitative ou la variation proportionnelle :

..., tel ... tel ...

Mieux ... mieux....

Plus (moins)... ... plus (moins),

Plus (moins.).....mieux

Plus elle a plus elle donne,

Beaucoup...peu

Exemples :

Moins je le vois...et mieux je me porte.

Beaucoup de paille peu de grain.

3.1.5.2 Les mots introducteurs des comparatives

A- Type corrélatif :

1- Adverbe...que...

Plus... que...

Moins que...

Davantage que...

Aussi que...

Autant que...

Mieux que...

Meilleur que...

2- Déterminant complexeque....

Plus de ...que...

Moins deque...

Autant deque...

3- Adjectif...que...

....tel Que

B- Type non corrélatif

Comme

De même que

Aussi que

Tel

C- constructions parallèles

Elément 1	Elément 2
Plus	Plus
Moins	Moins
Autant	Autant
Tel	Tel
Mieux	Mieux
Aussi	Aussi
Beaucoup	Beaucoup
Peu	Peu
Beaucoup / peu	Beaucoup/ peu

Tableau2 : Les mots introducteurs des comparatives

3.1.6 Les circonstancielles de condition

3.1.6.1 Traits définitoires des conditionnelles

Si tu peux rencontrer triomphe après défaite

Et recevoir ces deux menteurs d'un même front

Si tu peux conserver ton courage et ta tête

Quand tous les autres les perdront

Alors...Tu seras un homme mon fils.

Rudyard Kipling, Tu seras un homme mon fils.

Si j'étais elle

Je ne voudrais pas de tous ces songes

De tous ces drôles de mensonges

Qu'elle s'invente pour s'enfuir.

(Julien Clerc)

S'il te plaît (locution interjective d'origine conditionnelle)

Si jeunesse savait. Si vieillesse pouvait (proverbe)

Si introduit une proposition circonstancielle de condition qui comporte une hypothèse dont la conséquence éventuelle trouve son expression dans la principale :

S'il pleut, personne ne sortira.

3.1.6.2 Les différentes valeurs sémantico-temporelles

Dans les phrases complexes par *si* (conditionnel), les formes verbales (temps et mode) ont un impact fondamental sur le sens général de la relation [si P1, P2]. Différentes valeurs peuvent en ressortir, on en distingue traditionnellement trois : le potentiel, l'irréel du présent, l'irréel du passé.

A- Le Potentiel :

Si tu viens me voir, tu seras bien reçu.

Lorsque le verbe de P1 et celui de P2 sont tous les deux à l'indicatif, la relation [si P1, P2] est donnée de l'ordre des faits réels :

Si tu es libre tu m'appelleras.

Si (a) est égal à (b), (b) est égal à (a).

B- L'irréel :

Si ces pierres parlaient, elles pourraient nous révéler bien des secrets.

Lorsque le verbe principal est au conditionnel¹, la relation, [Si P1, P2] est rejetée du réel. On distingue :

a- L'irréel du présent :

¹Le verbe de la conditionnelle par *si* est toujours à l'indicatif.

Si j'étais sa mère (mais je ne le suis pas), je l'habillerais autrement.

b- L'irréel du passé :

Si Napoléon avait gagné la bataille de Waterloo (mais il l'a perdue) ; Louis XVIII ne serait pas remonté sur le trône.

Nombre de grammairiens ont exprimé leur réticente face à cette analyse « calquée » des langues anciennes, pensant que le français moderne et ces langues n'ont pas les même moyens d'expression.

« On a souvent tenté de décrire le système français d'après le modèle du latin (potentiel, irréel du présent, irréel du passé) ; mais le français n'a pas de forme spécifique pour chaque valeur, et les différences de sens sont plutôt exprimées par des moyens lexicaux ou prosodiques (adverbes ou intonation » Arrivé et al, 1986, 112.

« La répartition entre « conditionnelles réelles ; potentielles et irréelles se fonde sur le jeu des modes et des temps verbaux (...), cette taxinomie s'expose à des objections parce qu'elle se base sur l'isomorphisme entre deux critères, à savoir :

(i) : La notion sémantique du degré de probabilité d'accomplissement de l'événement ;

(ii) : La marque morphologique du schéma modal – temporel » Corminboeuf. Thèse : L'expression de l'hypothèse en français contemporain, Université Neuchâtel. Mai 2008 P : 44.

3.1.6.3 Les différentes configurations

En français moderne, les systèmes hypothétiques les plus fréquents sont :

1 : Si + présent → Futur simple

2 : Si + imparfait → Conditionnel présent

3 : Si + plus que parfait → Conditionnel passé

Avec nombre de variantes pour chaque type :

A- - Si + présent

Quand le verbe de la conditionnelle par (*si*) est au présent de l'indicatif, le verbe principal se met :

- Au futur simple de l'indicatif
- A l'impératif
- Au présent de l'indicatif + valeur de futur
- Au présent de l'indicatif + valeur de vérité permanente (générique)
- au présent de l'indicatif + valeur concessive.

Comme les verbes de P1 et de P2 sont toujours à l'indicatif, l'hypothèse est envisagée comme probable. [Si P1, P2] et elle est placée dans l'ordre du réel.

a- Si + présent → futur simple :

S'il pleut, je resterai à la maison.

Si tu admets cette opinion, tu auras tort.

Si tu ne comprends pas, tu n'auras qu'à demander à la maîtresse.

« - Si je rencontre Paul, Je l'inviterai.

Il s'agit d'un fait à venir. On attendrait le futur dans la protase (P1) comme dans l'apodose (P2) : Il est remplacé par le présent selon une règle appliquée depuis les premiers textes français et qu'on explique par le souci de marquer le décalage (souvent temporel ; toujours logique) entre le procès conditionnant et le procès conditionné » Bonnard, 1981, p. 317.

b- Si + présent → Impératif :

Si tu veux t'en sortir, sois prudent.

Si ton père est là, appelle-le.

Si tu veux bien, donne-moi la main. (S'il te plaît, donne-moi la main).

c- Si + présent → Présent à valeur de futur : (Riegel et al 2009)

Si tu ne comprends pas, tu n'as qu'à demander à la maîtresse.

Si vous bougez, je tire.

S'il pleut, je reste à la maison.

d- Si + présent → présent + valeur de vérité permanente (ou de phrase générique) :

Si l'on chauffe l'eau à 100°, elle bout. (A chaque fois que.)

Si (a) est égal à (b), (b) est égal à (a).

e- - Si + présent → présent + valeur concessive :

Si je suis ta femme, je ne suis (pourtant) pas ta secrétaire.

B- Si + imparfait :

Quand le verbe de la conditionnelle par (*si*) est à l'imparfait de l'indicatif, très souvent le verbe principal se met au conditionnel présent, des fois il se met à l'imparfait (+ rare).

a- Si + imparfait → conditionnel présent :

Si j'étais sa mère, je l'habillerais autrement.

Si j'étais elle, je ne voudrais pas de tous ces songes, de tous ces drôles de mensonges.

Le verbe principal étant au conditionnel, l'hypothèse est présentée comme contraire à l'état actuel des choses.

Si ces pierres parlaient, elles pourraient nous révéler bien des secrets. (Mais, elles ne parlent pas. Irréel du présent)

Selon Riegel. 2009, une phrase comme :

Si j'étais riche, je me ferais construire une maison.

Peut supporter deux interprétations :

Si j'étais riche (mais ce n'est pas le cas), je me ferais construire une maison.

Sens 1 : Irréel du présent.

Si j'étais riche (un jour), je me ferais construire une maison.

Sens 2 : potentiel de l'avenir.

En effet ce système (si + imparfait → conditionnel présent) marque surtout l'irréel du présent, mais néanmoins il peut également représenter un fait potentiel à l'avenir, voire l'irréel de l'avenir.

« On sait que le conditionnel présent et l'imparfait irréel situent le procès dans l'avenir aussi bien que dans le présent ; d'où l'emploi du même système pour un fait rejeté du réel dans l'avenir : si Paul venait dimanche, je lui ferais du canard » Bonnard, 1981.

Donc, pour récapituler, nous dirons que [Si+ imparfait → conditionnel présent] exprime surtout l'irréel du présent, mais il arrive que ce même système exprime le potentiel de l'avenir (Riegel et al 2009), voire l'irréel de l'avenir (Bonnard 1981).

b- Si + imparfait → imparfait (+ Rare) :

S'il faisait beau, j'allais me promener. (A chaque fois que)

Si elle se sentait agitée, elle demandait sa tisane. (Proust)

Cette configuration (si + imparfait → imparfait), est plutôt littéraire, plus rare que la précédente, elle marque l'itération dans le passé.

C- Si + plus que parfait → conditionnel passé : (l'irréel du passé) :

Si Napoléon avait gagné la bataille de Waterloo ; Louis XVIII ne serait pas remonté sur le trône.

Si vous étiez venu, vous auriez mangé du canard.

Si vous me l'avez dit plus tôt, les choses ne se seraient pas passées comme ça !

« L'hypothèse portant sur un fait passé qui s'est révélé faux : c'est l'irréel du passé des langues anciennes (...) les chances de réalisation de P (P1) et de (Q) (p2) sont présentées toutes les deux comme annihilées » Riegel et al, 2009, 854.

D- **Si+ passé composé**

Avec différentes valeurs d'accompli, on peut rencontrer le passé composé après (si) :

a- Type 1 :

Si vous avez fini avant ce soir, vous pourrez rejoindre le groupe.

Ici, comme l'emploi du futur est exclu après (*si*) le passé composé renvoie au futur antérieur (tout comme l'emploi du présent après (*si*) marque souvent le futur simple).

b- Type 2 :

S'il est passé ici, hier, il est déjà loin.

S'il est venu, il est aussitôt reparti.

Ici l'hypothèse porte sur un fait passé qui ne se prête à aucune vérification (sens proche de la concession).

c- Type 3 :

Si je vous ai fait du tort, je vous présente mes excuses.

Si vous avez terminé, remettez votre copie. (Succession (plus ou moins) rapide de faits.)

Remarques générales sur les conditionnelles :

1- On peut facilement constater qu'entre P1 et P2, il y a souvent une progression temporelle :

Présent → futur.

Imparfait → conditionnel présent.

Plus que parfait → conditionnel passé.

(Le conditionnel étant un emploi dérivé du futur du passé)

Pourtant certaines conditionnelles n'observent pas cette règle :

Si + présent → présent

Si + passé composé → passé composé

Si + imparfait → imparfait

Riegel, et al. expliquent ces rapports temporels entre conditionnelle et principale par la valeur sémantique qui domine la relation [Si P1, P2]. La valeur hypothétique requiert la progression temporelle entre P1 et P2, les autres valeurs (itération, généralité, concession ou opposition) se passent facilement de progression temporelle et / ou logique.

« En résumé, les valeurs de ces différentes structures sont attachées au rapport entre les temps de chacune des deux propositions : ou bien la conditionnelle se présente logiquement comme antérieure à la principale (présent / V / Futur, ou imparfait /V/ -(cet ultérieur de l'imparfait qu'est le conditionnel servant de futur du passé), et ce sont les valeurs hypothétiques qui ressortent, ou bien les deux propositions se présentent sur le même plan temporel (...) et ce sont les valeurs de répétition, de généralité ou d'opposition, voire de concession qui dominent » Riegel, et al, 2009, PP. 854 855.

3.1.6.4 Les mots introducteurs

(*Si*) est la conjonction la plus fréquente pour l'expression de l'hypothèse. Mais d'autres locutions conjonctives peuvent exprimer le même rapport :

- A (la) condition que + subjonctif.
- Moyennant que + subjonctif.
- Pourvu que + subjonctif, (on l'associe à [si du moins])
- Pour peu que + subjonctif.
- A moins que (ne) + subjonctif, (on l'associe à (sauf si))
- En supposant que + subjonctif.
- Supposé que + subjonctif.
- A supposer que + subjonctif.
- En admettant que + subjonctif.
- Si tant est que + subjonctif.
- Mettons que + subjonctif.
- En cas que + subjonctif. (vieilli ou littéraire)
- Soit que ... soit que + subjonctif (exprimant l'alternative).
- Que ... ou que ... + subjonctif, (qu'il pleuve ou qu'il fasse beau)
(Exprimant l'alternative)
- Dans le cas où (Grevisse 1969) + conditionnel.
- Au cas où + conditionnel.
- Dans l'hypothèse où + conditionnel (Grevisse 1969)
- Selon que + Indicatif
- Suivant que + indicatif

Sans oublier les composants de *si* :

- Comme si,

- Sauf, si,
- Même si,
- Excepté si.

3.1.7 Les circonstanciels de but (les finales)

3.1.7.1 Traits définitoires des finales

Fais-moi une place au fond de ton cœur,

Pour que je t’embrasse lorsque tu pleures.

Julien Clerc

Traditionnellement, la frontière entre but et conséquence n’est pas très nette. Le but étant défini comme « une conséquence voulue ». En effet de sens assez proche et partageant une bonne partie de leur mots introducteurs (*De manière à ce que, de sort que, pour que*¹) ; il y aurait aisément confusion entre ces deux rapports. Et l’on rencontre souvent dans les manuels de grammaires des singularités comme :

Il a trainé toute la matinée de telle sorte qu’on est parti en retard (Conséquence)

Il a trainé toute la matinée de telle sorte qu’on parte en retard (but).

Il est vrai que le mode (subjonctif avec les finales et indicatif avec les consécutives) permet de les différencier à condition que le verbe en question manifeste une différence formelle entre les deux modes.

3.1.7.2 Les mots introducteurs des finales

La locution conjonctive la plus fréquente est *pour que*, elle marque le but positif. Tout comme les locutions suivantes :

Afin que : français écrit soutenu

De façon à ce que

De manière à ce que

De telle sorte que

¹*Pour que* marque surtout le but, mais pour Bonnard, 1981, *pour que* « en vient à exprimer la pure conséquence quand la principale n’implique aucune volonté de provoquer le procès de subordonnée, ex : Il est assez bon pour qu’on puisse espérer son pardon » p312.

Associé à un impératif (*que*) tout seul peut marquer le but

Exemples :

Parle fort, qu'on t'entende.

Ote-toi de là, que je m'y mette.

-*De crainte que, de peur que* introduisent un but négatif :

Elle rentre ses nappes de peur qu'il (ne) pleuve et qu'elles (ne) soient mouillées.

Locutions marquant exclusivement le but	Pour que. (but positif) Afin que (but positif) <hr/> De crainte que (but négatif) De peur que (but négatif)	Subjonctif
Locutions de conséquence et qui peuvent introduire le but	De façon à ce que De manière à ce que De telle sorte que	Subjonctif
Que	Associé à un verbe principal à l'impératif	subjonctif

Tableau 3 : Les mots introducteurs des finales

Remarque: A toutes ces locutions conjonctives correspondent des locutions prépositives qui sont obligatoires quand il y a coréférence entre le sujet de la principale et celui de la subordonnée.

3.1.8 Les circonstancielles de concession

3.1.8.1 Traits définitoires des concessives

La solitude est à l'esprit ce que la diète est au corps, mortelle lorsqu'elle est trop longue, quoique nécessaire. De Vauvenargues

La concession est une relation sémantique basée sur deux faits, dont l'un aurait dû, ou devrait empêcher la réalisation de l'autre mais ne l'a pas fait. Ces propositions peuvent être introduites par différentes locutions conjonctives dont les plus fréquentes sont : *bien que*, *quoique* et *encore que*.

« Les propositions que l'on appelle traditionnellement concessives, (..), manifestent de façon particulièrement frappante ce que O. Ducrot appelle la polyphonie du discours. En effet leur emploi suppose que quelqu'un quelque part (un « on dit ») asserte le lien causal, que pour sa propre part le locuteur ou le scripteur refuse, ou du moins dont il asserte dans le cas présent, l'inanité ». Riegel et al, 2009, 861.

Exemple :

Bien qu'il ait passé des années dans ce pays, il n'en parle pas la langue.

Bien qu'il pleuve, Pierre sort sans se couvrir.

Les propositions concessives construites avec *bien que* et *quoique*, et le verbe être, permettent l'ellipse de ce dernier.

Exemple :

Quoique très influent, il n'a pas pu trouver une solution à ce problème.

(Quoiqu'il soit très influent,.....).

Après ces propositions le subjonctif est de règle.

Certaines concessives se construisent par le système :

[Tout/ si/ quelque/ pour]+ [adj./adv./pronom/substantif.] +.....+que+ P.

Exemple :

Quelque intelligent qu'il soit, tout professeur qu'il est, si fort qu'il se croit, il n'a pas pu trouver la solution.

Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes. (Corneille)

(« *Pourque* » est annoté « vieillissement »).

Dans ce système, le syntagme de la concession passe obligatoirement en tête de phrase.

3.1.8.2 Les mots introducteurs des concessives

- Bien que (+fréquent) + (subjonctif)
- Quoi que (+fréquent) + (subjonctif)
- Malgré que (familier) (+fréquent) + (subjonctif)
- Encore que (littéraire) + (subjonctif)
- *Même si* (avec les mêmes constructions que *si*) conditionnel)
- *Quand (bien) même* + indicatif ou conditionnel.
- *Lors même que*.
- [Tout/ si/ quelque/ pour]+ [adj./adv./pronom/substantif.] +.....+que+ P.
- Queque..... + subjonctif. (Que tu sois riche ou que tu sois pauvre il ne t'écouterà pas.)

Remarque :

- [QUE...+ que...].indique ici l'indétermination concessive (l'alternance)
- *Si, tandis que, quand,* peuvent exprimer l'opposition ou la concession
- *Malgré que,* de plus en plus fréquente, cette locution est jugée populaire par la plupart des grammairiens en dehors de l'expression : malgré que j'en aie.

3.1.9 Les limites du classement sémantique

« Les étiquettes que portent traditionnellement les subordonnées circonstancielles (S.C), (subordonnée temporelle, subordonnée causale, subordonnée conditionnelle ; pourraient suggérer que ces subordonnées forment des catégories discrètes qui peuvent, sans trop de difficultés, être distinguées les unes des autres. Or, dans de nombreux cas, il n'est pas possible d'attribuer à une (S.C) un sens précis vu que ces catégories sémantiques se fondent l'une dans l'autre, de sorte que le rapport qui existe entre la principale et la subordonnée est souvent ambigu. D'ailleurs, même les grammaires d'usage éprouvent des difficultés à établir une classification rigoureuse de ces subordonnées, (...).

En effet, une phrase telle que :

1) Elle chante comme une vraie professionnelle ;

est ambiguë et peut traduire la manière ou la comparaison.

Des phrases à l'instar de (2) ou (3) :

2) Elle travaille comme si elle n'était pas d'ici.

3) Comme si je n'avais pas été capable de me défendre !

peuvent désigner la manière ou la condition.

La distinction traditionnelle entre les différents types de subordonnées adversatives n'est pas pertinente non plus. Les propositions dites 'conditionnelles' peuvent s'interpréter tantôt comme des subordonnées causales où le rapport de cause est attesté, tantôt comme des conditionnelles où le rapport de cause est supposé, tantôt comme des concessives où le rapport causal entre la subordonnée et la principale est complètement nié. Comme la distinction entre les propositions conditionnelles, les propositions temporelles et comparatives (cf. le cas de *comme*) n'est pas toujours bien établie non plus, cela implique qu'entre ces subordonnées, il existe un vaste domaine où les différents concepts sémantiques se confondent et se chevauchent en partie, où il n'est pas toujours évident de savoir à quel type de subordonnée l'on a affaire. »

Hava Bat-Zeev.Shyldkrot: Subordonnées circonstancielles et dépendance sémantique. Comparaison, concession et condition ; grammaticalisation et sens des connecteurs. In : Faits de langues n°5, mai 1995 pp 145-154.

Ce classement traditionnel est basé sur « la nature sémantique » des subordonnées circonstancielle ; or, qu'y a – t – il, de plus fragile, en grammaire, qu'une analyse basée sur une intuition sémantique? C'est sans doute pourquoi ce classement (pourtant très fréquent) est loin de faire l'unanimité, même au sein de son terrain de prédilection, à savoir les grammaires d'usage et les grammaires pédagogiques. En voici quelques exemples de ces réticences :

- La grammaire Larousse affiche clairement son embarras devant ce type de classement. (C. Chevalier et al, 1964.)
- Le Bon Usage : à partir de la 12^{ème} édition (Goosse, 1986), apporte des modifications très importantes à cette classe de subordonnée :

- En éjectant les comparatives et une partie des consécutives dans une nouvelle classe, apparemment, formelle : les corrélatives.

-En ajoutant à la liste des circonstancielle la sous-catégorie des circonstancielle de manière : introduites par : (*de manière que, de façon que, de sorte que, ainsi que, de même que, comme, à mesure que, au fur et à mesure que, sans que*)

Or ces conjonctions se confondent avec celles qui introduisent le but, la conséquence ou encore la comparaison. La question de la distinction entre les catégories sémantiques, risque, encore une fois, de brouiller les pistes. Une ambiguïté que Wilmet n'a pas tardé à relever :

« Les propositions adverbiales de manière » sont censées répondre à la question « comment ? ». Or les « conjonctions » (de manière que, de façon que, de sorte que) se rallieraient aisément à la conséquence ou au but ; comme : (ainsi que, à mesure que, au fur et à mesure que, à proportion que) à la comparaison.

L'innovation (de circonstancielle de manière par Gosse) aurait-elle pour unique ambition d'abriter (sans que) ? Dans ce cas le bon usage se charge de dérégler ses pendules : « sans que, qui est suivi du subjonctif, est difficile à classer. La proposition qui suit peut –être considérée comme une adverbiale de manière, ou de conséquence (conséquence non réalisée) » (1993, §1085,d).

Reléguons une bonne fois la sémantique au placard ! »

Wilmet 1997. P 559 §667.

Tentés par le constat évident que certains emplois se laissent difficilement encadrer par la fameuse liste des sept catégories circonstancielles. Wagner et Pinchon(1969) ajoutent à la liste, l'addition : *outré que*, et l'exception : *sauf que*.

Par ailleurs, un bon nombre d'études pointues, ont carrément démontré l'impertinence d'une classification basée sur la nature sémantique de ces fameuses propositions subordonnées circonstancielles, les plus reconnues demeurent : König 1985, Harris 1986

En effet la nature sémantique d'une subordonnée circonstancielle s'établit à partir de ses éléments lexicaux, mais surtout à partir du sens de son connecteur. Or nous avons constaté, lors de l'étude de ces 'introduceurs' qu'ils sont généralement polysémiques et qu'un seul connecteur peut configurer plusieurs catégories de circonstancielles.

Exemples :

- *Comme, quand et si* peuvent exprimer aussi bien le temps, la cause la condition, la comparaison que la concession (*si et quand*) et même l'interrogation indirecte ; (*quand et si*)
- *Tandis que, alors que* : expriment le temps et l'opposition, voire la concession

- *Comme si* : peut exprimer la supposition et la comparaison, ou encore les deux la fois
- *De manière à ce que, de sorte que, pour que*, expriment but et conséquence.

Dans ce même esprit, Hava Bat-ZeevShyldkrot, 1995, écrit :

« Il va sans dire que le sens des connecteurs qui introduisent ces subordonnées n'est pas univoque non plus. Il existe une certaine polysémie au sein des connecteurs qui fait que le même terme peut traduire différents types de rapports.

Mentionnons à titre d'exemple le connecteur *quand-* qui introduit tout aussi bien

4- Des subordonnées temporelles

Tout charge naturellement quand la paix s'établit dans la région.

5- Adversatives :

Quand tous les autres avaient pris peur, et lâché pied, lui seul s'entêtait à ne pas rentrer à Paris.

6- Concessives :

Quand il viendrait tous les jours, où est le mal ?

7- Conditionnelle :

Quand on est maladroit comme ça on reste chez soi (cité par Sandfeld 296)

De même le connecteur (*comme*), traduit à la fois

8- Le temps :

Paul est arrivé comme Marie partait.

9- La cause :

Comme il arrive demain, il faut préparer son séjour.

10- La comparaison :

Il est riche comme son père.

11- La manière :

Elle chante comme une vraie professionnelle. »

Hava Bat-Zeev.Shyldkrot: Subordonnées circonstancielles et dépendance sémantique.

Comparaison, concession et condition ; grammaticalisation et sens des connecteurs. In : Faits de langues n°5, mai 1995 pp 145-154.

Pour résumer, nous dirons que les critiques les plus souvent opposées à ce classement s'organisent autour de deux points essentiels :

3.1.9.1 Manque d'opposition entre les différents sous-groupes

Contrairement aux apparences les différentes catégories de circonstancielle ne sont pas toujours oppositives : autrement dit, il n'est pas toujours facile d'attribuer à une subordonnée classée comme circonstancielle l'une des sept étiquettes reconnues comme telle, une telle classification peut fluctuer entre plusieurs catégories.

Nous prendrons à titre d'exemple les deux cas suivants :

-La frontière entre la relation sémantique de but et celle de conséquence n'est pas très évidente. Qui plus est, ces deux rapports partagent une bonne partie de leurs connecteurs.

-Il est connu que plusieurs conjonctions évoluent diachroniquement (dans un processus de grammaticalisation) du temps vers la cause (*comme, dès lors que*) voire vers l'expression de la concession (*tandis que, alors que*). Mais synchroniquement, il arrive souvent que le sens de ces conjonctions ne soit pas fixe à l'un ou l'autre pôle ; et qu'il fluctue dans, une sorte de signification ambiguë :

Exemple :

Tandis que Michèle se consacrait aux tâches ménagères, Paul regardait la télévision (temps ou opposition ?)

3.1.9.2 Manque de cohérence formelle entre les éléments d'une même catégorie

Il n'est pas très difficile de constater l'extrême variation formelle des subordonnées circonstancielle laquelle variation peut parfois atteindre les limites mêmes des définitions de la subordination propositionnelle :

Exemple: Comme toi. Proposition ou GN ? Conjonction ou préposition ?

Plus il la cajole, plus elle le malmène.

Laquelle des deux propositions est subordonnée à l'autre et par quel moyen?

Cette variation est sûrement due à la genèse et à l'évolution des propositions circonstancielle. (Classe résiduelle chez les grammairiens du 19^{ème} siècle cf. Chervel 1977). Ce qui a débouché sur une grande hétérogénéité entre les éléments de cette classe et parfois même entre les éléments d'une même sous-classe.

Exemple : des conditionnelles

- Au subjonctif (*à condition que*)
- Au conditionnel (*au cas où*)
- Exclusivement à l'indicatif (*si*).

Exemple :

Des temporelles à l'indicatif, type : *quand, pendant que*

Des temporelles au subjonctif type *avant que*.

Malgré sa fréquence dans les grammaires d'usage, les grammaires pédagogiques (et mêmes des moins pédagogiques (ex : Muller 1996, a : l'adopte en partie), ce classement a suscité et suscite toujours beaucoup de réserves chez les grammairiens, à travers ce qui suit nous allons présenter deux tentatives de classements pouvant être substitué au classement sémantique :

3.2 Tentative de classement formel (Arrivé et al, 1986)

Une étude détaillée des caractéristiques formelles des connecteurs et des subordinées circonstanciels a permis d'avoir un regard nouveau sur la sempiternelle question des catégories circonstanciels. Basée sur les propriétés formelles qu'un connecteur circonstanciel transmet à la proposition qu'il introduit, cette classification fait ressortir les critères différentiels suivants :

- 1- Le temps et le mode ;
- 2- La possibilité de remplacement par une proposition infinitive ;
- 3- La possibilité de déplacement ;
- 4- La possibilité d'ellipse du verbe de la circonstancielle.

Appliqués à la famille très hétéroclite des circonstanciels, ces critères offrent le classement suivant :

3.2.1 Le temps et le mode

Les connecteurs circonstanciels se différencient selon le temps et le mode qu'ils commandent au verbe de leur subordinées, on en reconnaît cinq types :

3.2.1.1 Type1 : Indicatif+ temps simple

Ces connecteurs commandent exclusivement l'indicatif et exclusivement un temps simple [Indicatif + Temps simple]

Les conjonctions -types sont :

- A mesure que
- Tandis que,...

3.2.1.2 Type 2 : indicatif + temps composé

Ce sont des connecteurs qui commandent exclusivement l'indicatif à un temps composé

Les connecteur- types sont :

- après que
- sitôt que,...

3.2.1.3 Type 3 : indicatif + temps quelconque

Les connecteurs types sont :

- ainsi que
- Alors que
- De même que
- Lorsque
- Parce que
- Puisque
- Tant que,...

3.2.1.4 Type 4 :subjonctif + temps quelconque

Ces connecteurs commandent le subjonctif à un temps quelconque

Connecteurs-types :

- afin que
- à moins que
- avant que
- bien que

- pour que
- quoique
- sans que,...

3.2.1.5 Type5 : indicatif / subjonctif+ temps quelconque

Ce sont des connecteurs qui peuvent commander les deux modes à un temps quelconque. La distinction entre Indicatif et subjonctif repose alors sur deux types de critères :

-La distinction (déjà évoquée plus haut) entre but et conséquence. En effet pour les mêmes connecteurs le but requiert le subjonctif et la conséquence l'indicatif :

- de façon que
- de sorte que
- de manière à ce que,...

- Le deuxième critère de différenciation entre subjonctif et indicatif se trouve dans la principale, en effet, pour le même connecteur, quand la principale est positive le verbe de la circonstancielle se met à l'indicatif :

Il a bu au point qu'il est ivre.

Quand la principale est négative ou dubitative le verbe de la circonstancielle se met au subjonctif :

Il n'a pas bu au point qu'il soit ivre.

- Les connecteurs relevant de ce type sont :
 - de façon que,
 - de sorte que,
 - jusqu'à ce que,
 - au point que,...

3.2.2 Possibilité de remplacement par une proposition infinitive

Les circonstancielles qui permettent ce type de transformation relèvent du type 4 du classement basé sur le temps et le mode, autrement dit les connecteurs qui permettent une transformation infinitive de la proposition circonstancielle constituent un sous-groupe des connecteurs qui commandent le subjonctif, à condition de coréférence entre le sujet de la principale et celui de la subordonnée

Exemples :

- Pour que + P → Pour + Infinitif
- Afin que + P → Afin de + Infinitif
- De crainte que + P → De crainte de + Infinitif
- Au lieu que + P → Au lieu de + Infinitif
- De façon que + P → De façon à + infinitif
- Sans que + P → Sans + Infinitif

3.2.3 Possibilité de déplacement

En fonction de leur 'degré d'indépendance' par rapport à la principale, les circonstancielles ont des comportements différents face au déplacement, on en distingue trois types :

3.2.3.1 Type circonstant : Déplacement possible + changement de sens négligeable

Les principaux connecteurs de ce type sont :

- Alors que,
- Avant que,
- Bien que,
- Encore que,
- Puisque...

Exemples:

Bien qu'il soit riche, il n'aime pas se montrer.

Il n'aime pas se montrer, bien qu'il soit riche.

3.2.3.2 Type adverbe : Déplacement impossible.

Les connecteurs concernés sont surtout ceux qui relèvent des systèmes corrélatifs, ou qui en sont issus :

- Autantque....
- Aussi.....que....
- Si.....que.....
- Plus.....que.....
- Moins.....que.....
- De sorte que
- Au point que,

3.2.3.3 Type adverbe-circonstant : Déplacement possible + changement considérable de sens

Ici, le changement, tout en étant possible (d'un point de vue strictement syntaxique), entraîne des différences notables sur le plan sémantique.

Exemple:

Il ne travaille pas parce qu'on le lui demande.

Dite ainsi, cette phrase est ambiguë, elle supporte deux significations :

Sens1 : Il ne travaille pas parce qu'on le lui demande, mais pour une autre raison.

Sens2 : C'est justement parce qu'on le lui demande, qu'il ne travaille pas.

Ici le déplacement (le détachement) de la circonstancielle en tête, lève l'ambiguïté de la phrase, mais en même temps restreint sa signification (par rapport à l'exemple initial).

Les principales conjonctions de ce type sont :

- Afin que
- Ainsi que
- Après que
- Depuis que
- Jusqu'à ce que

- Parce que
- Pour que
- Suivant que,...

Possibilités d'ellipse du verbe de la circonstancielle

Certains connecteurs circonstanciels, sous certaines conditions, liées au verbe subordonné, permettent l'ellipse de ce dernier

Exemple :

Il est courageux, quoi que timide.

Les principaux connecteurs qui permettent ce genre d'ellipse sont :

- bien que
- parce que
- depuis que
- autant que...

3.3 Classement sémantico-formel de Riegel et al, 2009

Partant du constat des lacunes évidentes du classement sémantique traditionnel des circonstanciels, Riegel et al. 2009, tentent de proposer une typologie basée sur des critères formels ; non sans abandonner complètement la sémantique, qui permet, selon les auteurs, de justifier « les regroupements effectués » :

« Les classements fondés sur le sens laissent toujours place à bien des discussions difficiles à trancher. Mieux vaut s'appuyer sur quelques critères formels, par exemple la mobilité, l'emploi des modes (indicatif ou subjonctif), ou encore la possibilité de substitutions (propositions participiales, gérondifs). On y perdra en précision, souvent illusoire, sur les valeurs logiques. Mais on reviendra quand-même à quelques fonctions sémantiques fondamentales qui justifieront de façon moins fine, mais plus sûre les groupements effectués » Riegel et al, 2009.P846.

La Grammaire méthodique du français (Riegel et al. 2009), retient pour sa typologie des circonstanciels les critères formels suivants :

- La mobilité de la subordonnée.
- Le mode employé (indicatif ou subjonctif)
- La possibilité de substitution (proposition participiale, gérondif).

Ces critères différentiels sont conjugués aux trois principes typologiques suivants :

- une partie des circonstanciels décrivent objectivement une situation de circonstance « autour » du fait principal,
- une autre partie « ouvrent » de façon subjective une « perspective » à partir du fait principal.
- les systèmes corrélatifs se détachent clairement (sur le plan formel en tout cas) du reste du lot.

Appliqué à la grande famille, très hétéroclite des circonstanciels, ce raisonnement débouche sur une catégorisation constituée de trois grandes classes d'éléments, qui présentent beaucoup plus d'homogénéité et d'affinités formelles que le classement traditionnel :

- 1- Les circonstanciels de situation
- 2- Les circonstanciels de perspective
- 3- Les systèmes corrélatifs

3.3.1 Les circonstanciels de situation

Vu les critères retenus supra, la classe des circonstanciels de situation regroupe :

- 1- Une partie des temporelles (de la classification traditionnelle), à savoir les types ; quand/ après que.
- 2- Les causales.
- 3- Les conditionnelles.

Exemples :

Si on aime bien, on châtie bien.

Quand on aime bien, on châtie bien.

Parce qu'on aime bien, on châtie bien.

« Les circonstanciels de situation sont, peut-être, les seules vraies circonstanciels, à la fois sur le plan logico-sémantique : elles déterminent le cadre dans lequel s'inscrit le fait exprimé par la principale, et du point de vue syntaxique : elles sont mobiles, quasiment sans restriction, même si leur place intervient dans leurs usage communicatif » Riegel et al, 2009, 847.

Les circonstanciels de situation décrivent une situation de circonstances qui entre en rapport avec le fait principal de la façon suivante :

- i) Le fait principal s'inscrit dans une situation de circonstances qui le cadre en quelque sorte :

Exemple :

Quand le soir tombait, nous dressions les tables des convives.

Le fait de dresser des tables pour des convives s'inscrit dans une situation circonstancielle liée à la tombée du soir.

- ii) Le fait principal est objectivement lié à la situation circonstancielle :

Exemple :

Vous pouvez accéder à ce type de commodités, si vous avez une carte fidélité.

- iii) Le fait principal est l'effet de la situation circonstancielle.

Exemple :

Parce que je t'aime bien, je vais t'apprendre la politesse.

En effet, temps, cause et condition sont des catégories logiques très liées. Riegel explique ce lien comme suit :

« On peut considérer que les causales sont un sous-ensemble des temporelles (de situation) et les conditionnelles (introduites par *si*) un sous-ensemble des causales : la condition est une cause hypothétique, et la cause est un fait antérieur ou quasi simultané qui donne la raison d'un autre fait. *S'il pleut je prends mon parapluie* implique *parce qu'il pleut je prends mon parapluie*, lequel, à son tour implique *quand il pleut je prends mon parapluie* » Riegel et al, 2009. 848.

3.3.1.1 Caractéristiques formelles

Les circonstanciels de situation sont :

- i) Mobiles ;
- ii) Au mode indicatif ;

- iii) Peuvent être remplacées par des propositions participiales ou des gérondifs.

Exemples :

Le soir tombant vite, le voyageur se hâtait.

Comme le soir tombait vite, le voyageur se hâtait.

Si le soir tombait vite, le voyageur se hâtait.

Il a fait du feu, parce qu'il est rentré chez lui.

Il a fait du feu, quand il est rentré chez lui.

Il a fait du feu, s'il est rentré chez lui.

Il a fait du feu, une fois rentré chez lui.

Remarque

Les catégories logico-sémantiques représentées par les circonstancielles de situation (cadre temporel, cause, condition), sont les mêmes que celles que peut exprimer une proposition participiale ou un gérondif. Selon Riegel :

« Ce constat s'explique aisément. On a affaire ici au sens le plus strict du mot, aux circonstances du fait principal, c'est-à-dire que la subordonnée décrit ce qui, précédant ou accompagnant ce fait, doit être compris comme en conditionnant la réalisation, bref la situation dans laquelle s'est produit, se produit, ou se produira ce fait » Riegel, 2009, 848.

3.3.1.2 Eléments constitutifs

La classe des circonstancielles de situation regroupe les types suivants :

- 1- Type : Quand

Sous-type : Pendant que, après que.

- 2- Type parce que (cause factuelle).

Variante (affectée) du fait que.

- 3- Type puisque (justification).

Variantes : Dès lors que, du moment que, comme.

4- Type si

3.3.2 Les circonstancielles de perspective

Exemples :

Finis tes devoirs, avant que ton père ne revienne.

Je me suis saignée aux quatre veines pour que tu fasses des études.

Ces subordinées ne décrivent pas une situation de circonstances. Elles ouvrent, à partir du fait principal, une perspective ; une vue à distance souvent subjective :

Exemple :

Pourvu que mon voleur me rende mes papiers d'identité, je lui abandonne le reste.

Les circonstancielles de perspective, au lieu de décrire une situation, elles décrivent ce qui est « à venir » :

-A Soit par anticipation chronologique :

-a- anticipation chronologique pure :

Type : avant que

-b- anticipation chronologique associée à une idée d'intention ;

Type : pour que/ afin que

-c- anticipation chronologique associé à une idée de souhait ;

Type : pourvu que

-B Soit par élimination d'une perspective attendue

-a- Type : non que

-b- Type : bien que.

3.3.2.1 Caractéristiques formelles

Les circonstancielles de perspectives sont :

- Mobiles
- Au mode subjonctif
- Non remplaçables par une proposition participiale ou par un gérondif.

3.3.2.2 Les éléments constitutifs

Comme mentionné supra, la classe des circonstancielles de perspectives se divise en deux sous-groupes :

- Les circonstancielles de perspective par anticipation ;
- Les circonstancielles de perspective par élimination.

A- Les circonstancielles de perspectives par anticipation

Type 1: avant que.

La bombe a été découverte avant qu'elle n'explode.

Type 2: pour que, afin que (but positif), de peur que, de crainte que (but négatif).

Je lui ai envoyé un mot pour qu'il s'en souvienne.

Je lui ai envoyé un mot de peur qu'il n'ait oublié mon invitation.

Type 3: pourvu que / A moins que/ pour peu que.

On associe généralement :

- *pourvu que* à *si du moins*,
- *à moins que* à *sauf si*,
- *Pour peu que* à *si seulement*.

Pourvu que, sert à exprimer une idée de souhait.

A moins que sert à introduire une hypothèse qui constitue un argument contre la validité de la proposition principale.

Exemple :

A moins qu'on ne chauffe l'eau à 100°, elle ne bout pas.

A cette heure-ci, il doit être arrivé, à moins qu'i n'ait trainé en route.

Pour peu que, sert à introduire une condition minimale, mais suffisante, pour entraîner la conséquence exprimée dans la principale :

L'eau bout, pour peu qu'on la chauffe à 100°.

B- Les circonstancielles de perspective par élimination

Type 1 : sans que / non que / au lieu que.

Toutes ces conjonctions relèvent d'une orientation argumentative qui oppose la réalité des faits à une perspective attendue. Elles éliminent en quelque sorte cette perspective attendue, possible.

- *Sans que* : négation d'un procès concomitant ou consécutif.

Exemple :

Coupeau avait commencé à boire, sans que Gervaise s'en soit aperçue.

- *Non que* : négation d'une cause ou d'une explication.

Exemple :

Il est resté dans son coin, non qu'il soit boudeur de nature, mais parce qu'il ne connaissait personne.

- *Au lieu que* : négation d'une autre possibilité, alternative

Exemple :

Au lieu qu'il lui annonce la bonne nouvelle au téléphone, il préfère la surprendre.

Type 2 : Bien que /Quoique/ Encore que/ Malgré que :

(Les concessives du classement traditionnel)

Ces conjonctions repoussent le lien causal attendu entre la principale et la subordonnée.

Exemple :

Bien qu'il ait passé des années dans ce pays, il ne sait pas en parler la langue.

Du fait qu'il ait passé des années dans ce pays, « on » s'attendrait à ce qu'il sache en parler la langue, mais [*Bien que P*], dénie ce lien causal, cette perspective.

3.3.3 Les Systèmes corrélatifs

« Sur le plan formel, cette famille de subordonnées (comparatives et consécutives pour l'essentiel) peut paraître au premier abord hétéroclite et se définir négativement (...), sur le plan sémantique, il s'agit toujours d'une variation d'intensité explicite ou implicite qui est mesurée par rapport à un point de repère qui lui sert en quelque sorte d'étalon : soit une réalité différente mais présentant des éléments communs autorisant une comparaison, soit une conséquence qui en révèle le haut degré ». Riegel et al. 2009 863.

3.3.3.1 Les systèmes comparatifs

Les comparative du classement sémantique.

3.3.3.2 Systèmes consécutifs

Les consécutives du classement sémantique.

3.3.3.3 Autres systèmes corrélatifs

A- Expression temporelle₂ (succession rapprochée)

Exemple:

Il n'avait pas fait trois pas qu'il s'arrêta.

Difficilement classables par les tableaux traditionnels, ce genre de constructions est souvent appelé : la subordination inverse. En effet, la première proposition, (la soit

disant principale) exprime en réalité le cadre de circonstances qui accompagne le fait principal, celui-ci étant contenu dans la deuxième proposition (appelée la subordonnée).

La principale, exprime une circonstance qui précède le fait principal exprimé par la subordonnée :

A peine avait- il ouvert la bouche, que la porte s'ouvrit.

B- Expression de la cause :

Il est d'autant plus méritant, qu'il a peu de facilités.

C- Expression de la condition :

Exemple : Les enfants étaient-ils un peu tristes, (qu') aussitôt leur mère les consolait.

Ici la première proposition représente une sorte de cause conditionnelle, alors que la seconde (subordonnée en langage grammatical) contient le fait principal.

Exemple:

Un évènement grave surviendrait-il que je n'en serais pas autrement étonné.

Je le voudrais que je ne le pourrais pas.

Supposition présentée comme un argument extrême :

Même si je le voulais, je ne le pourrais pas.

Il s'agit, là aussi, de ce qu'on appelle souvent la subordination inverse.

D- Expression du but :

Lève la tête, que je puisse voir tes yeux

Ces systèmes corrélatifs, aux frontières de la subordination propositionnelle, correspondent sémantiquement aux catégories traditionnelles des circonstancielles, pourtant ils s'en éloignent sensiblement par leur structure syntaxique particulière.

Exemple:

Circonstancielle de temps : Quand Jacquy sera de retour je lui chanterai les chansons.

Corrélatives de temps : A peine avait-il regardé que la porte s'ouvrit.

CONCLUSION

A travers ce chapitre, nous avons tenté de présenter et d'analyser le statut de la proposition circonstancielle à travers les diverses conceptions théoriques sur la question. Chemin-faisant, nous avons relevé les écueils, contradictions et limites des divers systèmes taxinomiques et définitoires. Nous les avons relevés, comparés et étudiés en vue d'obtenir un outil d'analyse qui nous permettrait d'évaluer l'emploi et le traitement de ces subordonnées à la fois dans les manuels de français algériens et chez notre public.

Classement des subordonnées circonstancielles

A. Le classement sémantique traditionnel

1. Les circonstancielles de temps : (question quand)
2. Les circonstancielles de cause : (question pourquoi)
3. Les circonstancielles de but : (question pourquoi)
4. Les circonstancielles de conséquence
5. Les circonstancielles de condition
6. Les circonstancielles de concession
7. Les circonstancielles de comparaison

B. Le classement formel de Arrivé et al. 1986

1. Le temps et le mode

- 1.1. Type1 : Indicatif+ temps simple
- 1.2. Type 2 : indicatif + temps composé
- 1.3. Type 3 : indicatif + temps quelconque
- 1.4. Type 4 : [subjonctif + temps quelconque]
- 1.5. Type5 : indicatif / subjonctif+ temps quelconque

2. Possibilité de remplacement par une proposition infinitive

3. Possibilités de déplacement

3.1. Type circonstant

3.2. Type adverbe :

3.3. Type adverbe-circonstant

4. Possibilités d'ellipse du verbe de la circonstancielle.

C. Le classement sémantico-formelle de Riegel et al 2009

I- Les circonstancielles conjonctives de situation :

1/ Type : Quand

Sous-types : Pendant que, après que.

2/ Type : Parce que (cause factuelle)

3/ Type : Puisque (justification)

4/ Type : Si

II- Les circonstancielles de perspectives :

1/ Par anticipation :

1-1- Type : Avant que

1-2- Type : Pour que/ de peur que

1-3- Type : Pourvu que/ à moine que

2/ Par élimination :

2-1- Type : Sans que, non que

2-2- Type : bien que

III - Systèmes corrélatifs :

1/ Systèmes comparatifs

2/ Systèmes consécutifs

3/ Autres systèmes corrélatifs :

3-1- expression du temps,

3-2- expression de la cause,

3-3- expression de la condition,

3-4- expression du but.

TROISIEME CHAPITRE

LES PROPOSITIONS SUBORDONNEES RELATIVES

INTRODUCTION

« On entendra par relativation, le processus qui permet d'obtenir, à partir d'un constituant non verbal (l'antécédent) un constituant complexe comportant à sa tête ce constituant et en complément, une proposition dans laquelle un des actants est interprété comme étant coréférent à l'antécédent. » (Muller, 1996, p. 20, 21)

Les relatives sont souvent définies comme étant des propositions subordonnées introduites par un terme relatif. Elles ont souvent pour support un antécédent (nominal ou pronominal) dont elles sont épithète ou attribut.

1 LES PRONOMS RELATIFS

1.1 Origine linguistique et comportements syntaxiques

« Pronom : du latin "pronomen" : mis à la place du nom. Le pronom est « un mot hybride, qui souvent représente tel ou tel nom, adjectif, proposition, idée et parfois ne les représente pas » quelle autre science que la grammaire oserait de pareilles définitions sans provoquer l'hilarité ? » Wilmet. 1997. p.246

La tradition veut isoler six espèces de pronoms : les personnels, les possessifs, les démonstratifs, les relatifs, les interrogatifs et les indéfinis. L'unanimité des grammairiens est loin de se faire sur ce point. Wilmet regroupe les interrogatifs et les relatifs sous le chef des indéfinis, et cite à ce titre Beauzée

« Les grammairiens se sont imaginé qu'il y avait des mots proprement interrogatifs(...) c'est une erreur et la preuve en est que les mêmes mots que l'on allègue comme tels, sont mis sans aucun changement dans les assertions les plus positives. » Beauzée 1767.405-406.cité par Wilmet 1997.265

Bonnard (2001) aussi n'en fait qu'une seule catégorie, celle des interrogatifs - relatifs. En effet, toutes ces formes, mis à part (*dont*) peuvent être considérées comme des "pro-formes" indéfinies pouvant introduire à la fois des relatives et des interrogatives.

« ... (Cette) famille étymologique de pronoms endothétiques est représentée principalement par (qui/que/quoi) remontant à la racine indo-européenne(Kw) qui dénotait la substance sans indication de propriété et sans repérage de personne ou de lieu (...) mais dès le latin leur sens

indéterminé s'est spécialisé d'une part dans l'emploi interrogatif (quel X, quel P)...et d'autres part dans l'emploi relatif, toujours vivant, où ils relaient commodément l'identité et la propriété d'un antécédent », Goffic1992.534.

Selon la présence ou l'absence d'antécédent, la classe des relatifs se divise en : représentants et nominaux, (La séparation entre relatifs représentants et relatifs nominaux remonte à Brunot 1922.), parfois appelés pronoms conjonctifs ou ligateurs, et ce à cause de leurs ressemblances avec les conjonctions de subordination, notamment le 'mode d'enchâssement' :

« Les termes en [qu-] (ainsi que si), ont la particularité, d'une singulière importance, de permettre d'enchâsser des structures de phrases comme terme de phrase. Dans la sous-phrase, ils occupent alors nécessairement la première place, (position dite du « complémenteur ». Le Goffic.1992.42.

Cependant les pronoms relatifs, diffèrent des conjonctions de subordination en ce que :

- ils ont une fonction syntaxique au sein de la subordonnée.
- ils sont receveurs et donneurs de marques grammaticales.
- ils ont (la plupart des temps) un antécédent.

Ainsi, un pronom relatif cumule trois types de fonctions :

- 1- une fonction démarcative et subordonnante: un pronom relatif introduit une subordonnée tout en indiquant son début, et, (tout comme la conjonction de subordination) il permet à la subordonnée d'intégrer "la structure matrice" de la principale.
- 2- une fonction anaphorique : lorsqu'il a un antécédent, il le représente dans la subordonnée relative.
- 3- une fonction casuelle : il varie essentiellement selon sa fonction (*qui* : sujet, *que* : objet/attribut, etc....)

Le choix entre les différentes formes du relatif dépend de deux critères :

- 1- l'existence et la nature de l'antécédent.

2- la fonction assumée par le relatif au sein de la subordonnée.

L'invariabilité des pronoms relatifs rendrait difficile le repérage de l'antécédent si celui-ci n'était placé juste devant 'son' « pronom. ».

1.2 Les formes du relatif

« La forme du pronom relatif dépend de la fonction qu'il remplit. La forme du terme varie avec son rôle fonctionnel. On pourrait donc décrire l'opposition de « *qui* » à « *que* » comme un fragment de déclinaison, le phénomène est rare en français, langue à ordre des mots et non pas langue à flexion. » (A. Delaveau, F. Kerleroux, p97, 1985.)

1.2.1 Qui : [±Animé] [± sujet]

Du latin *qui* :

« Le latin (*qui*) vient de (*Kwo-i), c'est-à-dire du thème (Kw) élargi par la particule épithétique [-i], présente au masculin (*qui*) et au féminin (*quae*), mais non au neutre (*quod*) » Goffic1992.534.

- L'emploi le plus attesté est celui de [+ligateur], [+ anaphorique], [+ sujet]

Exemple :

Le livre qui est sur la table.

Anaphorique (qui=livre)

- La proximité de l'antécédent neutralise le trait (+animé)

Exemple :

Le livre qui est sur la table (-animé)

L'homme qui est venu (+animé)

Mais après une préposition, (*qui*) reprend exclusivement le trait (+animé) et perd le trait (+sujet). (*Qui*) est alors complément de préposition.

Exemple :

L'homme à qui tu parles.

(Complément de préposition (à)/(+animé) (- sujet))

- En l'absence d'antécédent (*qui*) devient ligateuraphorique toujours animé, il s'agit d'un emploi résiduel qui apparaît dans des expressions figées ou proverbiales.

Exemple :

Qui va à la chasse perd sa place.

(*Qui*) ici désigne une ou plusieurs personnes dont l'identité est indéterminé (n'importe qui), cet emploi rappelle la valeur originellement indéfinie de ce mot.

1.2.2 Quiconque :

Relatif indéfini, toujours nominal. Résultat de l'agglutination, en ancien français de (*qui que*) (qui que vous soyez) et de l'adverbe (onques=jamais) sous l'influence du latin (*quicumque*). (Bonnard.2001.)

Exemple :

Quiconque n'a pas de tempérament personnel n'a pas de talent (Huysmans)

1.2.3 Que : [-sujet] [± animé]

Du pronom latin neutre (*quid*). En tant que relatif, et complément direct du verbe subordonné [*que*] peut très bien représenter un animé qu'un inanimé.

Exemples :

L'homme que je vois.

Le livre que je vois.

Forme atone du pronom relatif, (*que*) est exclu des emplois prépositionnels, remplacé par les formes toniques :

[Perp + *quoi*] [Perp + *lequel*].

Exemples :

Le livre que je lis.

Ce à quoi je travaille.

Le livre auquel je travaille.

La forme (*que*) dans une relative est généralement objet direct, mais elle peut occuper d'autres fonctions :

- *Objet direct* : Le livre que j'écris.
- *Attribut* : Insensé que je suis, que fais-je ici moi-même ? (Musset)
- *Sujet réel* : L'argent qu'il faut pour cette entreprise.
- *Circonstanciel* : Maintenant que nous sommes tous présents, explique-nous ton projet.

Remarque : *Maintenant que*

Ici (*que*) est une sorte de relatif étendu, il a pour antécédent un adverbe, un groupe prépositionnel ...en fonction circonstancielle. (*Que*) remplit une fonction de type circonstanciel :

« ...on pourrait considérer ici le relatif (*que*) comme adverbial, mais il est plus simple, (...) de considérer que (*que*) reste une sorte de pronom lâche pouvant représenter un antécédent de nature quelconque (adverbiale, prépositionnelle), dans une fonction de type circonstanciel ». Le Goffic.1992.537.

1.2.4 Quoi : [-animé] [-sujet]

Du latin interrogatif (*quid*). Variante accentuée de (*que*), ce relatif est employé après une préposition et n'admet qu'un antécédent inanimé.

Exemple :

Le livre à quoi vous travaillez.

Ce type d'emploi subit une forte concurrence du système : [Perp+lequel].

Exemple :

Le livre auquel vous travaillez.

Cette concurrence tombe quand l'antécédent est : (*ce, cela, quelque chose, rien*).

Exemples :

Ce à quoi je pense.

Il n'y a rien sur quoi l'on ait tant disputé (académie).

(*Quoi*) est employé généralement pour représenter un antécédent non substantif, autrement dit une proposition ou une partie de proposition

Exemple :

Ecris lisiblement, sans quoi je ne pourrai pas te lire.

1.2.5 Lequel

Dérivé de l'adjectif (*quel*) du latin (*quale*), le relatif composé (lequel) et ses variantes (en genre et en nombre) sont le plus souvent des introducteurs prépositionnels employés lorsque l'antécédent est un substantif inanimé.

Exemple :

La vie à laquelle j'ai rêvée.

Ces formes composées et variables gardent un emploi très vivant dans la langue juridique où ils permettent d'éviter l'équivoque sur la nature de l'antécédent.

Exemple :

Le terrain est légué au neveu de Madame Dupont laquelle s'engage à verser une soulte aux cohéritiers.

1.2.6 Dont

Du bas latin [de unde], qui signifie [de+ où], il servait à interroger sur le lieu d'où vient une personne. La racine [Kw] est tombée devant l'adverbe interrogatif (unde).

[Unde] —> [Kw-unde].

En ancien français (9^{ème} /13^{ème} siècle) [*de unde*] conservait un sens interrogatif, mais après cette époque (*dont*) a perdu cette faculté interrogative, contrairement aux autres relatifs. Cependant ses emplois moderne conservent le sens extractif de la préposition (*de*).

Exemple :

La ville dont je viens.

La ville d'où je viens.

Je me souviens de cela.

Ce dont je me souviens.

Cette origine prépositionnelle, explique certaines concurrences subies par ce relatif. En français courant (*dont*) est souvent remplacé par *:(de qui), (duquel)*.

Le français populaire préfère le relatif omnicausal *que*.

Exemple :

L'homme que je t'en ai parlé.

1.2.7 Où

Du latin [ubi] (la racine Kw est tombée). La forme (où) équivaut à un relatif précédé d'une préposition locative (*à, dans*).

Exemples :

La ville où je t'ai connu.

Le jour où je t'ai connu.

La ville dans laquelle, je t'ai connu.

(*Où*) sert aussi bien à questionner sur le lieu qu'à représenter un nom en fonction de complément circonstanciel de lieu :

« C'est une proforme fonctionnant comme un "relai relatif" » Reigel et all
.2009.386

2 LES RELATIVES

2.1 Traits définitoires

« On entendra par relativation, le processus qui permet d'obtenir, à partir d'un constituant non verbal (l'antécédent) un constituant complexe comportant à sa tête ce constituant et en complément, une proposition dans laquelle un des actants est interprété comme étant coréférent à l'antécédent. » Muller. 1996. 20, 21.

Les relatives sont souvent définies comme étant des propositions subordonnées introduites par un terme relatif. Elles ont souvent pour support un antécédent (nominal ou pronominal) dont elles sont épithète ou attribut.

2.2 Typologie des relatives

2.2.1 Les relatives adjectives

Une relative adjective est à la fois l'expansion et le modifieur d'un GN, son antécédent:

Exemple :

Le philosophe qui est digne de ce nom, n'a pas de préjugés.

Sa valeur adjective est établie essentiellement à partir de ses possibilité de commutation et de combinaison avec un adjectif qualificatif, en effet, il est souvent possible de :

- de la substituer à un adjectif : Le philosophe respectable n'a pas de préjugés.
- de la coordonner avec un adjectif : Un souriceau tout jeune et qui n'avait rien vu.

Une relative adjective a toujours un antécédent exprimé. Cet antécédent peut être :

- 1- Un GN : L'homme qui souriait aux cameras.
- 2- Un pronom : Prends celui que tu veux.
- 3- Un adjectif : De rouge qu'il était, il devint écarlate.
- 4- Un adverbe : Va là où il fait bon vivre.
- 5- Une proposition : Il est parti, de quoi je ne me consolerais jamais.

Dans un article paru en 2002 Muller fait le tour des relatives adjectives et en propose les traits définitoires suivants :

- 1- c'est une subordonnée épithète (parfois attribut) d'un nom antécédent.
- 2- ce nom est en dehors de la proposition.
- 3- celle-ci commence par un syntagme particulier centré sur un pronom ayant une forme spécifique (un terme en [qu-]).
- 4- ce pronom est seul ou accompagné de termes inclus dans le syntagme (prépositions notamment).
- 5- l'ensemble du syntagme relatif à une fonction par rapport au verbe principal.
- 6- le lien entre l'antécédent et le terme relatif est de type anaphorique
- 7- dans la subordonnées, la position fonctionnelle qui serait celle du syntagme relatif n'est pas utilisée.

Etant donné que le pronom relatif doit être placé en tête de la subordonnée et qu'en même temps il représente un syntagme pouvant occuper différentes fonctions (et donc positions) au sein de la principale, étant donné que le pronom relatif a la fonction que devrait avoir son antécédent dans la subordonnée ; l'ordre canonique des mots dans la relative peut subir une alternation quand le relatif n'est pas sujet, et placé, quand même, en tête de proposition.

Exemples :

L'homme qui arrive est un pèlerin.

L'homme que vous voyez ici est un pèlerin.

Ceci explique quelques faits fréquents du français moderne.

- 1- les relatives avec (*qui*) sujet sont beaucoup plus fréquentes que les autres ;
- 2- il est établi que plus les structures des relatives bouleversent l'ordre canonique de la phrase simple, plus elles sont rares à l'oral ou dans les écrits des personnes peu scolarisées. (Arrivé et al, 1986, p.605)
- 3- Ceci explique aussi, sans doute, la structure des relatives dites « populaires »

Exemple :

C'est ce que j'ai le plus besoin.

Ce type de relatives respecte l'ordre canonique de la phrase simple, et évite le déplacement de ses éléments en ayant recours :

a- soit au relatif « omnicasuel » (*que*) :

- C'est ce que j'ai le plus besoin.

- C'est l'homme que je te parle.

b- soit au décumul des fonctions du relatif, qui devient un pur subordonnant permettant d'enchâsser la subordonnée (comme une conjonction), la relation anaphorique n'est plus assurée par le relatif, mais par un autre pronom représentant l'antécédent et occupant la position fonctionnelle vide dans la relative :

- Français standard : L'homme dont je te parle.

- Français populaire: L'homme que je te parle de lui.

Remarque : La sémantique des relatives adjectives

A partir de l'interprétation des nuances sémantiques qu'elles peuvent apporter au sens globale de la phrase, ces relatives sont traditionnellement réparties en : déterminatives et appositives. Le tableau ci-dessous rappelle les principales caractéristiques de chacune :

Relative déterminative :	Relatives appositives :
Les élèves qui ont triché hier ont été punis.	Les élèves, qui ont triché hier, ont été punis.
1/ Restreint l'extension de son antécédent : (les élèves qui ont triché hier) est un sous-ensemble de tous les élèves.	1/ Ne change rien à l'extension de son antécédent Les élèves ont été punis=tous les élèves ont été punis=les élèves (soit dit en passant qui ont triché) ont été punis.
2/ Elle constitue le processus d'identification de son antécédent : "les élèves" sont ceux que l'on	2/ Son antécédent est déjà déterminé de façon contextuelle, elle lui apporte une remarque supplémentaire.

<p>spécifie par le fait qu'ils ont triché hier.</p> <p>3/Du fait qu'elle restreint l'extension de son antécédent et qu'elle est nécessaire à son identification référentielle, son effacement n'est envisageable qu'avec un changement total du sens de la phrase.</p> <p>Ceci aurait pour conséquence d'étendre le champ d'application de l'antécédent à un ensemble référentiel beaucoup plus important</p> <p>Ex : .le roman que je viens de terminer me plaît .le roman me plaît</p> <p>Le genre littéraire appelé (roman) me plaît.</p>	<p>3/Elle peut à la fois être effacée et faire l'objet d'un commentaire particulier sans que cela ne change le sens globale de la phrase :</p> <p>Les élèves, qui, malheureusement ont triché hier, ont heureusement été punis.</p> <p>Elle est encadrée par des virgules, à l'écrit et marquée sur le plan prosodique par la mélodie de la parenthèse (une pause).</p>
--	---

Tableau 4 : comparaison relatives déterminatives, relatives appositives.

Cependant, tous ces critères de différenciation entre relative déterminative et relative appositive, reflètent le plus souvent une dualité de fonctionnement plus qu'une divergence structurale. C'est généralement l'interprétation qui fait la différence :

« L'immense majorité des sous-phrases pronominales, (les propositions relatives) acceptent les deux traductions déterminative et prédicative (appositive)... nous rallions l'opinion d'Henry (1975-97) « ...on peut parler de fonctionnement déterminatif ou appositif d'une relative et nom d'une relative comme étant en soi déterminative ou appositive ». Wilmet.1997.197.

De ceci nous retenons une différenciation supplémentaire et pertinente pour notre outil d'analyse et de classement des subordonnées. A savoir la distinction entre relative déterminative et relative appositive. Ceci nous permettra par la suite de mesurer sa perception à la fois par les programmes scolaires et en aval chez les apprenants.

2.2.2 Les relatives avec (*que*) attribut

Insensé que je suis, que fais-je ici moi-même? Musset.

Cette relative, atypique, se construit autour du verbe *être* (ou d'un autre verbe d'état). (*Que*) y assume toujours la fonction d'attribut

1- d'un sujet :

a- nominal (rare): Le conquérant qu'était Alexandre

b- adjectival: Insensé que je suis.

2- d'un COD: Elle lui faisait confiance, incapable qu'elle le sentait de la trahir.

Avec ce type de relative, la caractérisation s'exprime suffisamment à travers l'antécédent (qui est soit un adjectif caractérisant, soit un nom exprimant l'idée de caractérisation). La relative n'apporte pas beaucoup à cette caractérisation ; sinon que de l'explicitier et de l'assortir de nuances temporelles.

L'antécédent peut être le pro-adjectif (*tel*) « ...qui représente une caractérisation précise mais non précisée ». (Riegel et al.2009, p.887)

Exemple : J'achète cette voiture telle qu'elle est.

2.2.3 Les relatives substantives indéfinies (relatives sans antécédent)

Qui veut voyager loin ménage sa monture. (Proverbe)

« Il peut aussi y avoir relativation sans antécédent. Mais il faut alors que l'actant qui est commun aux deux propositions puisse jouer un double rôle fonctionnel, celui qu'il aurait de toute façon dans la subordonnée et celui de l'antécédent dans la principale ». (Muller, 1996, p.21)

« ...des constructions se mouvant dans une zone floue, à l'intersection de différentes catégories propositionnelles ». (Pierrard.1988, p.12)

Les relatives sans antécédent, sont particulièrement rares en français moderne « des constructions fossilisées » (Pierrard, 1988), marquées par la présence à leur tête, d'un relatif dépourvu d'antécédent, elles ont la même distribution qu'un GN, ce qui leur a valu sans doute l'appellation de substantive (Rothenberg 1972). Indéfinies (Moignet 1967), elles ne désignent pas de personne ou d'objet en particulier, au contraire, elles laissent leur champ d'application ouvert (*qui* a ici le sens de *n'importe qui*)

Exemple :

Qui aime bien, châtie bien.

Celui (quel qu'il soit) qu'aime bien, celui-là châtie bien,

« Le parcours des valeurs sans sélection, ne laisse pas de question ouverte, toute valeur qui satisfait V₁ (verbe de la subordonnée) est déclarée satisfaisante aussi V₂ (verbe principal)» .Le Goffic.1993.45.

A- Introduites par (qui) : [+humain] :

Le pronom relatif (*qui*) employé sans antécédent, apparaît essentiellement dans des expressions de type proverbial ou semi-figé.

a- Les proverbes : Qui veut voyager loin ménage sa monture.

Cette construction, résiduelle, a fourni beaucoup de proverbe, en français. Limitée à des emplois du relatif (*qui*) en fonction sujet, la relative est elle-même sujet de la principale.

Qui dort dine

Qui va à la chasse perd sa place.

b- Les expressions semi-figées

(*Qui*) employé sans antécédent, peut assumer d'autres fonctions que celle de sujet, dès lors qu'il apparaît dans des formules courantes, mais plus ou moins figées.

Exemple :

Je ne suis pas qui vous croyez.

Interrogez qui vous voulez, il vous dira la même chose.

Dites-le à qui vous voulez.

B- Introduites par (quoi) : [-animé]

La relative substantive introduite par (*quoi*) représente un non animé et obéit à de très fortes contraintes :

- toujours précédée des prépositions (*à, de*)

- elle suit la construction : [Perp+quoi+infinitif] :

Exemple : Donnez-lui de quoi écrire.

- après : voici, voilà, c'est, il y a ;

Exemple : - Voilà de quoi il se montre capable.

- C'est à quoi je m'attendais le moins.
- Il y a de quoi être fier.

C- Introduite par (où) :

Je te suivrai, où tu iras j'irai. (Claude Barzotti)

Ce sont pour l'essentiel des relatives locatives.

Elles peuvent être attribut (C'est où nous voulions en venir)

Ce tour est de plus en plus rare en français courant, souvent remplacée par : *là où*.

D- Introduite par (que) :

Le relatif (*que*) employé sans antécédent est une survivance marginale qui apparaît

- Soit dans des expressions figées :

Exemples :

Adviene que pourra

Coûte que coûte

- Soit dans le tour : négation+que+infinitif

Exemple :

Je n'ai que faire de vos conseils.

2.2.4 Les relatives périphrastiques¹

J'aime celui qui m'aime

Est-ce ma faute à moi

Si ce n'est pas le même

Que j'aime à chaque fois. Jacques Prévert.

Celui qui sait écouter la vie, sait lui mettre des fleurs

¹(Riegel et al .1994.417.2009.814)

Formellement, ce type de relatives constitue l'expansion d'un démonstratif (*ce, celui*) ou de l'adverbe locatif (*là*), leur principale particularité réside dans le fait qu'elles n'ont pas de véritable antécédent, le terme qui leur sert de support n'a qu'un sens catégoriel très général (*celui qui*=la personne qui, *ce qui*= la chose qui)

A- Introduites par (*celui*) : [+humain]

Celui (et ses variantes en genre et en nombre), elle se réalise avec les relatifs : (*qui, que, dont, lequel*).

Exemple :

Que celui qui n'a jamais péché lui jette la première pierre.

B- Introduites par (*ce*) : [-animé]

Tout ce qui brille n'est pas de l'or.

Réalisable avec les relatifs : (*qui, que, dont, [Perp+quoi]*)

Remarque : A travers une enquête sur le français journalistique, P. Amsili (2007) a montré la fréquence de la construction périphrastique (*Tout ce que*) par rapport aux autres structures.

C- Introduites par (*où*) :

Là où, ici où, partout où

Ce sont des variantes, beaucoup plus fréquentes, des substantives, indéfinies en (*où*) (sans antécédent). L'antécédent adverbial ayant le même contenu sémantique que le relatif, il peut être supprimé sans que le sens général de la phrase change.

(Là) où il passe, la terre reverdit.

2.2.5 Les relatives prädicatives (attributives)

J'ai la rate qui se dilate

J'ai le foie qu'est pas droit

J'ai le ventre qui se rentre

J'ai le pylore qui se colore. (Ouvrard) 1932.cité par Bonnard.2001.

Comparaison :

Elle a les yeux bleus. (Objet + attribut de l'objet)

Elle a les yeux qui brillent. (Objet + relative attributive)

C'est sûrement à partir de pareilles comparaisons que les grammairiens ont rangé ce type de relatives parmi les attributs de l'objet et l'ont donc nommée relative attributive.

En effet, certains verbes peuvent faire suivre leur objet d'une relative qui forme avec son antécédent un noyau propositionnel quasi autonome, et qui tient l'essentiel du propos de l'énoncé. Ce sont des proportions atypiques « nomino-relatives » caractérisées par un rapport particulier entre l'antécédent (nominal) et la relative une sorte de solidarité qui peut à la suppression de la relative :

- priver la phrase de sens : J'ai les mains qui tremblent. ? J'ai les mains.
- lui laisser un sens vague : J'entends l'oiseau qui chante. J'entends l'oiseau.

Cette solidarité a autorisé les grammairiens à voir dans la suite [antécédent+relative] l'équivalent d'une proposition globalement objet, où l'antécédent serait le support (le sujet) de la prédication de la relative.

Exemples :

J'ai la tête qui me fait mal.

J'ai que ma tête me fait mal.

Selon Lambrecht (2000), ce qui distingue la relative prédicative des autres relatives, c'est sa fonction par rapport à son antécédent. En effet, la fonction sémantique d'une telle relative n'est ni restrictive, ni appositive, mais prédicative. Elle est :

« Un syntagme à fonction prédicative dont la syntaxe interne est saturée (tous ses éléments de valence sont satisfaits à l'intérieur de la relative) mais qui néanmoins requiert un sujet de par sa syntaxe externe, exigence imposée par la construction globale dans laquelle il apparaît. Ce sujet externe est l'antécédent. Celui-ci fonctionne donc à la fois comme l'objet d'un prédicat (celui de la proposition principale) et comme le sujet d'un autre (celui constitué par la proposition relative). La relative de son côté, fonctionne à la fois comme

prédicat du sujet antécédent, et comme complément du verbe de la principale »
Lambrecht.2000.49.

Le test de pronominalisation de l'antécédent permet de distinguer les relatives
prédicatives des autres.

Exemples :

- J'entends l'oiseau qui est dans le jardin
- * Je l'entends qui est dans le jardin. (Il ne s'agit pas d'une prédicative, puisque son
antécédent n'est pas pronominalisable).
- J'entends l'oiseau qui chante dans le jardin.
- Je l'entends qui chante dans le jardin.

Les relatives prédicatives se rencontrent dans les contextes suivants :

a- après l'objet du verbe avoir :

J'ai la guitare qui me démange. Y. Duteil.

J'ai le cœur qui bat à 100 à l'heure.

b- après l'objet des verbes de perception : voir, entendre, regarder, sentir,
écouter,...

Je vois les jours qui passent

c- après les compléments d'objet des verbes qui impliquent l'idée de faire
voir : montrer, filmer, photographier,...

Le tableau représente Vénus qui sort de l'eau.

d- après les compléments d'objets de verbe comme : trouver, surprendre,
découvrir...

J'ai surpris Léa qui fumait.

e- après le verbe être accompagné d'une détermination de lieu :

Il est là qui pleure.

f- après les présentatifs : voici, voilà, il y à, c'est

« Mademoiselle y à Tallon qui n'ose pas vous donner une rose ». Jeanne Galzy.cité par Bonnard 2001.190.

2.2.6 Les relatives concessives

Quoi que je fasse.

Où que je sois

Rien ne t'efface

Je pense à toi.

(J.J.Goldman)

Appelées relatives indéfinies ou concessives, elles font partie d'un syntagme circonstanciel complément de concession. Elles sont toujours au subjonctif. La concessive indique qu'il n'y a pas eu la relation logique attendue entre le fait exprimé par le verbe de la relative et le fait exprimé par le verbe principale. Le rapport de cause à effet attendu est ainsi démenti. L'ensemble de la construction concessive est une construction détachée (insertion énonciative).

Comme la principale est grammaticalement et sémantiquement complète, la concessive peut être déplacée ou supprimée :

Quoi qu'il dise, je ne le croirai pas.

Je ne le croirai pas,(quoi qu'il dise.)

La valeur indéfinie du premier terme en [qu-] apparait ici très clairement :

Qui que vous soyez, vous devez vous inscrire comme tout le monde

Que vous soyez qui,.....

Que vous soyez [tel ou tel ou tel ...]

Voilà pourquoi, ces constructions peuvent être paraphrasées comme suit

Qui que vous soyez :

- Vous pouvez être n'importe qui
- Peu importe qui vous êtes

Le premier terme en [qu-] de la construction peut être :

a- un pronom :

- qui : Qui que tu sois
 - Qui que tu ailles voir
 - À qui que tu puisses le demander
- quoi : Quoi qu'on dise
 - Quoi que tu fasses
 - A quoi que tu puisses penser

b- un adjectif :

- quel : Quels que soit tes arguments

Quelles que soient tes causes

- quelques+nom+que :(variable en genre et nombre)
- adverbe :

Quelques efforts que je fasse.

De quelques façons qu'il s'y prenne.

- où : où que vous alliez

D'où que vienne le vent

- quelque : adverbe d'intensité, non variable

Quelque respectables que soient vos avis.

Le deuxième terme en [qu-] est le relatif (*que*) :

« L'élément (*que*) dans tous ces cas est un relatif joker abandonnant à son antécédent indéfini toute marque de fonction syntaxique »Bonnard.2001.158.

2.2.7 Les relatives complexes

Il y a des heures de ma vie qu'il faut que tu ignores.

Ici la fonction du mot relatif introducteur ne se détermine pas par rapport au verbe de la relative mais par rapport au verbe de la proposition complétive dépendante du verbe de la relative.

Ce sont là des noms que je sais que je ne retiendrais jamais

Selon Bonnard (2001), ce type de relative se construit sur la base d'une proposition complexe :

Il faut que tu les ignores.

Cette phrase complexe est transformée en une relative où (*les*) est remplacé par (*que*)

Il y a des heures de ma vie, il faut que tu les ignores.

Il y a des heures de ma vie qu'il faut que tu ignores.

Le GN pronominalisé par le relatif introducteur de la relative complexe peut être :

- Un COD : Partons pour Venise que je veux que tu visites avec moi.
- Un attribut : Tu es le champion que je souhaitais que tu deviennes.
- Un complément de phrase : Kyoto est une ville où je me demande si j'irai bien.

Remarque :

C'est un livre que je sais qui aura du succès.

Cette variante de relative complexe est rare et difficilement analysable :

« (...) où l'on a cru voir dans le (*qui*) une notation de (*qu'il*) conforme à une prononciation répandue à l'époque classique »(Riegel et al, 2009, p..803)

CONCLUSION

Avec les relatives complexes nous arrivons au bout de notre tableau clinique des relatives.

Pour notre grille d'analyse des manuels scolaires ainsi que pour l'évaluation des tests destinés aux apprenants nous allons retenir les distinctions suivantes:

- I. Les propositions subordonnées relatives :
 - 1- les relatives adjectives
 - a- déterminatives
 - b- appositives
 - 2- les relatives avec (*que*) attribut
 - 3- les relatives substantives indéfinies (sans antécédent)
 - 4- les relatives périphrastiques
 - 5- les relatives prédicatives
 - 6- les relatives constituantes d'une expression concessive
 - 7- les relatives complexes

QUATRIEME CHAPITRE

LES COMPLETIVES

INTRODUCTION

« Les propositions complétives sont des propositions subordonnées qui se substituent, dans certains cas déterminés et selon certaines règles précises, à des groupes nominaux (GN) constituants du groupe verbal (GV), ou, plus rarement, au GN sujet, voire à des GN compléments de noms et d'adjectifs. » Riegel et al. 2009. p. 823

« Nous appelons conjonctives essentielles des propositions conjonctives qui remplissent dans la phrase (ou, éventuellement, dans une proposition) des fonctions nominales essentielles » Goosse, 1993, p. 1596

Très souvent, les définitions des complétives dans les grammaires de référence sont basées sur leur comparaison avec le GN, cependant, comme nous l'avons déjà évoqué au premier chapitre, il n'est pas toujours évident de caractériser une proposition à prédicat verbal en la comparant à un simple syntagme. Voilà pourquoi, s'est imposée l'étude de la genèse des complétives afin de comprendre leur comportement linguistique actuel, et surtout afin d'explicitier la genèse des éléments constitutifs de l'un des connecteurs les plus fréquents mais aussi les plus complexes du français moderne : *que*.

1 LA GENESE DES COMPLETIVES

D'après Muller (1996), le latin classique était incapable de construire un verbe conjugué (une proposition subordonnée) dans le paradigme de complément d'objet. Il préférait laisser à l'infinitif les verbes susceptibles d'assumer cette fonction.

Les complétives du français, et de toutes les langues romanes, se sont constituées, après, en bas latin, à partir des relatives de la même époque.

Exemple :

Dico eo, quod Paulus venit.

Je dis ceci, comme quoi Paul est venu.¹

Pour établir une subordination propositionnelle, le système corrélatif du bas latin (hérité de l'indo-européen. Le Goffic. 2001) se basait sur deux paradigmes :

¹ Bonnard 2001, p.81

- l'un dans la principale (*eo*)

- l'autre dans la subordonnée (*quod*)

Le premier corrélateur ne changeant rien au sens de la phrase, a été peu à peu éliminé laissant le champ libre au deuxième corrélateur et donnant ainsi naissance à la subordination conjonctive.

Le deuxième corrélateur est un indéfini de la famille [qu-], il s'agit de "l'ancêtre" de la conjonction subordonnante des langues romanes (*que*).

« En réalité (*quod*) a semble-t-il été remplacé par (*quid*) pour donner (*que*) ; (*quid* étant la variante interrogative de *quod*) et cela au V^e et VI^e siècles ». (Muller, 1996, p.11)

En cela (*que*) n'est pas un cas isolé. Des processus d'une frappante similitude ont pu être observés :

« Beaucoup de cas de subordination remontent historiquement à des systèmes corrélatifs souvent latins :

Quo modo ages, eomodoagam

De la manière que tu agis, de cette manière j'agirai

Quomodo est devenu en français la conjonction (comme) et a perdu son corrélatif, mais le même système est représenté aujourd'hui par : de même que....de même. » (Bonnard, 1968, p295)

2 AUTOUR DE *QUE*

2.1 *Que* le connecteur

« Le système de conjonctions de subordination a été simplifié à partir du bas latin, par l'élimination de nombreuses particules (*an, cum, dum, ne, num, ut, ...*) Et par fusion de : *quam, quod*: et des relatifs : *quem, quid*, en un mot unique : *que*. *Que* est donc devenue la conjonction de subordination par excellence du français. C'est autour de (*que*) que ce sont formés par renforcement avec adjonction de diverses particules les nouvelles conjonctions nécessaires pour exprimer en français les diverses nuances de la pensée : le français s'est ainsi recréé sur un type unifié (*que*) une gamme aussi riche que le latin » (A. Dauzat, 1958, p 380)

A la fois conjonction, pronom et adverbe, (*que*) est sans doute le subordonnant le plus fréquent et le plus ambigu du français moderne.

Pour comprendre les comportements syntaxiques, très variés de ce « mot-outil » un examen synchronique n'est pas suffisant, il importe donc de comprendre l'origine de chacun de ses éléments constitutifs :

2.1.1 Conjonction de subordination

Que → source : latin classique *quod, quid*

Exemple :

Je sais que Pierre est venu.

2.1.2 Pronom relatif

Que → source : latin classique : *quem, quam, quod, quos, quas, quae*

A cette époque (celle du latin classique), la racine [qu-] variait en genre et en nombre suivant son antécédent.

En français moderne cette variation est tombée

Exemple :

Le, les garçon(s), que je vois.

La, les fille(s), que je vois.

2.1.3 Adverbe exclamatif

Que → source latin classique : (*quam*)

Exemple : Que c'est beau !

2.1.4 Pronom interrogatif

Que → source latin classique : *quid*

Exemple : Que fais-tu ?

2.1.5 Conjonction de comparaison

Que → source latin classique (*quam*)

Exemple : Paul est plus grand que Jeanne.

(Bonnard, 2001, p. 187)

Cet examen rapide des différentes sources de l'actuel (*que*) permet de comprendre à la fois la fréquence et l'ambiguïté de ce mot, tel un arbre qui cache une forêt, ce connecteur est une sorte d'évolution linguistique et d'aboutissement phonétique d'une multitude de termes en [qu-], une évolution qui cache sous une surface linguistique commune un ensemble de subordonnants aux sens et aux fonctions très éloignés.

« Historiquement, les : quem, quam, quod, quid, et quia du latin, ont tous donné (que), des philologues en ont conclu pour le français à l'existence d'homonymes (n mots, n sens) : pronoms, conjonctions, adverbes (...). Et si, hasardent certains linguistes, l'omniprésence du morphème [Kw] latin dénonçait plutôt une organisation polysémique précoce (un mot, n sens) ? » Wilmet, 1997, p.549

2.2 *Que*, le subordonnant nominalisateur

« Les théories récentes ou actuelles ont tenté de l'interpréter (*que*) soit selon son rôle fonctionnel supposé, soit selon son incidence distributionnelle. Deux hypothèses principales peuvent être faites : 1- (*que*) est une marque de hiérarchisation marquant la dépendance du verbe. 2- *que* est une marque d'intégration morphologique faisant d'une proposition un nom(...) le rôle de *que* est donc de faire d'un verbe conjugué (accompagné de ses arguments) un argument syntaxique, - autrement dit un actant possible pour un terme recteur. » Muller, 1996, p. 97.

En tant que conjonction de subordination, (*que*) a un comportement syntaxique unique, il est épuré de toute valeur représentative, sémantique, circonstancielle ou fonctionnelle. Cette singularité trouve son explication dans la genèse et l'évolution de ce mot-outil.

Ce que les grammairiens ont coutume d'appeler la conjonction de subordination par excellence, la conjonction universelle (le Bidois), la conjonction de base, le complémentateur prototypique, et contrairement à ce qu'on pourrait penser n'existait pas en latin classique. En français, comme dans les autres langues romanes, cette conjonction a été "mise en place" progressivement à partir d'un pronom de la série [qu-], le pronom (*quod*). Une évolution progressive a entraîné la perte de ses propriétés pronominales de "sémantème représentant".

(*Quod*) un pronom relatif neutre et indépendant, est peu à peu devenu (*que*) : une particule sans signification propre, un simple "joncteur".

« La cliticisation, transformant un pronom en particule sans valeur sémantique de représentant en est responsable, la formation des conjonctions dans les langues est probablement due au même processus d'évidement sémantique et de spécialisation syntaxique nommé grammaticalisation » Muller.1996, p.16

L'autre caractère discriminant la conjonction de subordination des autres subordonnants est l'absence de fonction syntaxique. Bonnard, dans Le Grand Larousse de La Langue Française définit la conjonction de subordination comme « un terme sans fonction ». Pour expliquer cette déficience, certains grammairiens (Edmonds, Chomsky) ont tenté de rapprocher le statut syntaxique de la conjonction de celui de la préposition: un simple moyen de liaison, le premier des propositions, le second des syntagmes : simple moyen de liaison, sans fonction propre

Le Goffic, se basant sur une analyse d'inspiration diachronique, soutient que la conjonction est « une forme particulière » de pronom relatif.

Muller tente de concilier les deux versants de l'analyse linguistique, en avançant que la conjonction, en français moderne, se caractérise justement par ce qui l'éloigne du pronom relatif ; à savoir : l'absence de valeur sémantique de représentation et l'absence de fonction syntaxique. Mais elle garde néanmoins, avec les membres de sa famille d'origine quelques similitudes :

- 1- l'origine pronominale de la conjonction, permet de comprendre "le lien de cooccurrence" dans une subordination propositionnelle, entre un terme en [qu-] et la conjugaison à temps fini du verbe la subordonnée.

Cette contrainte grammaticale empêche une subordonnée avec un terme en [qu-] à sa tête d'avoir comme prédicat un verbe non conjugué

Exemples :

- *Je dis que Paul venir.
- *Je dis que Paul venu.
- Je dis que Paul viendra.

C'est d'ailleurs ce qui explique l'absence de conjonction dans une subordination infinitive ou participiale.

- 2- « Il reste à (*que*) de son origine pronominale une propriété qui n'a pas varié : la conjonction permet l'insertion du verbe conjugué (la subordonnée) dans une position argumentale qui est bien souvent caractérisée par ses propriétés pronominales (celles du démonstratif neutre''cela'') » Muller, 1996, p.16

Exemples :

Je dis que Paul est venu.

Je dis cela.

Actuellement, la conjonction de subordination est souvent décrite comme « pur marqueur de subordination » : « pur » dans le sens où la conjonction (*que*) n'est ni anaphorique ni fonctionnelle, ni sémantème. Le seul rôle qui reste à la conjonction de subordination (*que*) est celui de permettre de nominaliser une proposition subordonnée (la rendre équivalente à ''cela'') pour ensuite l'insérer, ''l'enchâsser'' dans toutes les positions nominales.

« *Que* a pour rôle de permettre à un certain type de phrase de s'intégrer comme terme d'une phrase plus grande. C'est ce qui a conduit de nombreux grammairiens à en parler comme un « nominalisateur », puisqu'il fait d'une phrase l'équivalent d'un syntagme nominal, terme désignant dans cette optique toute séquence susceptible de fonctionner comme sujet, objet, ...etc. (...), *que* est donc un nominalisateur, et semble-t-il unique en son genre »

Gaatone, 2009, p 4.

3 COMMENT DELIMITER LA CLASSE DES COMPLETIVES ?

Une classe syntaxique se fonde à partir des similitudes de comportements entre ses différents composants. Similitudes qui à la fois établissent l'unicité de la classe et la différencient de toutes les autres. La délimitation de la classe des complétives remet à la surface l'un des principaux écueils la vieille grammaire ; à savoir l'inconstance dans le choix des critères définitoires, autrement dit l'hésitation entre forme, sens et fonction dans la délimitation des classes d'objets.

Contrairement aux relatives, le classement des complétives n'est pas des plus évidents, en effet une proposition est relative si elle est introduite par un segment relatif, si on applique le même raisonnement ''anatomique'' ici, on dira qu'une

proposition introduite par une conjonction de subordination est conjonctive. Jusque-là rien de bien étonnant, mais les choses se compliquent après, quand il s'agit de comprendre et de décrire ces différentes subordonnées conjonctives.

Nous avons rappelé, ci-dessus, que la conjonction de subordination (*que*) se caractérise par des origines linguistiques et des comportements syntaxiques atypiques. Ce qui l'éloigne de tous les autres subordonnants, y compris de ceux de sa propre classe : les conjonctions de subordination. De ce fait les propositions introduites par (*que*) ont un comportement syntacticosémantique très différent des propositions introduites par une autre conjonction de subordination (*quand, comme, si, ...*)

Dans un premier temps, on peut donc admettre que parmi les propositions conjonctives deux classes peuvent être distinguées :

- 1- les propositions introduites par (*que*)
- 2- les propositions introduites par une autre conjonction de subordination.

Mais là encore la similitude des comportements syntaxiques n'est pas attestée entre les différentes propositions introduites par la conjonction (*que*). L'unicité de la classe est encore remise en cause : en tant que conjonction de subordination (*que*) peut introduire différentes propositions subordonnées, trois types d'emplois peuvent être observés :

- Type 1
- Il est évident qu'il se trompe
 - Qu'il se trompe est évident
 - je crois qu'il se trompe

- Type 2
- Il a une telle faim qu'il mangerait n'importe quoi

- Type 3
- Il est plus grand que je ne pensais

Le type 1 regroupe des propositions qui assument globalement des fonctions nominales essentielles. (La position de *cela* selon Muller. 1996)

Le deuxième type d'emploi est consécutif corrélatif et le troisième comparatif corrélatif.

S'agissant de la première catégorie de propositions subordonnées, les appellations divergent, en voici quelques exemples :

- Le Bon Usage 1993 (Goosse): conjonctives essentielles par référence à la conjonction de subordination d'un côté, et aux fonctions nominales essentielles d'un autre.

- Bonnard 2001 : conjonctives pures.

Mais l'appellation de complétive est celle qui rassemble le plus de grammairiens :

Le Goffic 1993, Muller 1996, 2002, 2006. Wilmet 1997, 2007. Sandfeld 1966. Riegel et al. 1994. 2009. Arrivé. et al. 1986, etc.

Cependant, le terme de "complétive" est pour le moins tendancieux, il laisse entendre que ces propositions sont exclusivement des compléments, ce qui n'est pas vrai : les subordonnées compléments de circonstance sont clairement en dehors de cette classe. Mais aussi, au sein même de la classe appelée complétive, toutes les propositions ne sont pas des compléments d'objet (elles peuvent être sujet, attribut,...). Une autre contradiction que les grammairiens tentent de légitimer chacun à sa manière.

- Arrivé et al 1986, p642 :

« Le terme de complétive n'est guère satisfaisant, s'il signifie « complément » ; il ne couvrirait pas les autres fonctions, et s'il signifie qu'il complète une phrase qui sans lui serait incomplète on pourrait également l'appliquer à certaines relatives indispensables. »

-Reigel et al.2009.823

« On remarque donc que toutes les complétives ne sont pas des compléments du verbe, pas plus que toutes les propositions subordonnées compléments ne sont des complétives : les deux termes ne sont pas synonymes »

-Wilmet appelle à son secours Tesnière

« Aux complétives, on intègre sans rien forcer le sujet « le prime actant » de Tesnière, sans rien forcer l'attribut (complément du verbe copule), et l'apposition (attribut de la prédication seconde). Tesnière 1959, p.547

« [La grammaire traditionnelle] a été amené à dire que dans la phrase :

Il est sûr qu'Alfred a raison, la proposition (qu'Alfred a raison) est une complétive-sujet, ce qui est proprement une contradiction, puisque dans la même terminologie le sujet est précisément l'opposé du complément.

Cette contradiction disparaît si l'on veut bien considérer que, comme nous avons essayé de le montrer (...) le sujet est un complément comme les autres » Wilmet. 1997.556.

4 QU'EST-CE QU'UNE COMPLETIVE ?

Les deux critères communément retenus pour définir une complétive sont :

-la nature du mot introducteur : *que*.

- la fonction globale de la subordonnée au sein de la principale.

Ceci étant dit, une proposition est complétive lorsqu'elle est introduite par la conjonction de subordination (*que*) et qu'elle occupe dans la phrase complexe l'une des fonctions nominales essentielles.

5 TYPOLOGIE DES COMPLETIVES:

Le classement des complétives s'opèrent très généralement à partir de la fonction qu'elles occupent dans la PCPSP.

5.1 Complétive sujet

Que les heures consacrées à l'école puissent avoir été du temps perdu est une pensée lamentable.

Que je sois malade, ne l'a jamais effleuré.

Ce tour, littéraire surtout, est généralement senti comme « lourd », le français courant opte pour l'une des solutions :

- 1- garder la même structure en y ajoutant (*le fait que*)

Exemple : Le fait que je sois malade, ne l'a jamais effleuré.

2- détacher la complétive en tête de la phrase et la reprendre par l'un des pronoms neutres (cela, ça)

Exemple: Que je sois malade ça ne la jamais effleuré.

5.2 Complétive complément du nom, de l'adjectif ou de l'adverbe

Les noms, les adjectifs et les adverbes caractérisables par une complétives, remontent à des verbes ou à des adjectifs eux-mêmes pourvus d'une construction complétive c'est-à-dire ayant la possibilité d'être complétés par une complétive.

Exemples :

L'espoir queEspérer que

La certitude que ...être sûr que

Heureusement queêtre heureux que ...

5.2.1 Complétive complément du nom

J'ai retrouvé l'espoir que tout va s'arranger.

Remarque :

(*Le fait que ...*) est à l'origine une complétive complément du nom (le fait), mais en raison de sa commodité d'emploi et de sa fréquence, ce tour tend à devenir une locution conjonctive. Riegel et al. (2009) voient dans l'inséparabilité du syntagme (*Le fait que*) la preuve qu'il s'agit bien d'une véritable locution conjonctive, il compare (*le fait que*) à un autre nom caractérisable par une complétive.

- Je perds l'espoir qu'elle l'achète.

- J'en perds l'espoir

-Je condamne le fait que la fin justifie les moyens

-*J'en condamne le fait

A partir de cette solidarité dans le syntagme (*le fait que*) les grammairiens concluent qu'il ne s'agit plus d'un GN que caractérise une complétive, mais bien d'une locution conjonctive.

5.2.2 Complément de l'adjectif

Certains adjectifs ont la possibilité d'être caractérisés par une complétive.

Exemple : Ils sont (fiers/ heureux/confus) que le président soit venu les féliciter.

5.2.3 Complément de l'adverbe : (annoté : familier)

Heureusement que

Naturellement que

Peut-être que , Etc.

5.3 Complétive attribut

Il s'agit de propositions introduites par la conjonction de subordination (*que*) venant compléter certaines locutions ainsi formées: [GN+ être+que]

Mon avis est que

La vérité est que

Le malheur est que

La preuve en est que

L'inquiétant est que

Le mieux serait que

5.4 Complétive en apposition

C'est une proposition introduite par la conjonction de subordination (*que*) avec le sens de (*à savoir que*) (Grevisse 1969), elle se joint à un nom ou à un pronom en y apportant une certaine explication :

Nous condamnons la maxime que la fin justifie les moyens.

Les deux complétives étant des suites de GN, le test de remplacement de la conjonction (*que*) par la locution (*à savoir que*) permet de distinguer une complétive en apposition d'un complément du nom.

5.5 Complétive objet direct

Je pense qu'il peut.

Il s'agit là de l'emploi le plus typique et le plus fréquent de la catégorie, d'où l'appellation même de complétive.

Les verbes pouvant se faire compléter par une complétive se réfèrent à des actes psychologiques, c'est pourquoi ils imposent, pour la plupart, à leur sujet la contrainte restrictive [+humain]

Dire que ...

Penser que

Sentir que

Quelques exceptions existent :

La note X signifie que

Le test a montré que

La situation exige que

5.6 Complétive objet indirect

Il s'attend à ce que je revienne.

Les complétives qui occupent la fonction COI, se construisent avec des verbes transitifs de structure indirecte :

Travailler à X

Travailler à ce que ...

Arriver à X

Arriver à ce que ...

Se réjouir de X

Se réjouir de ce que ...

A la conjonction (*que*) s'ajoute le relais neutre (*ce*) et la préposition appropriée (le plus souvent : (*à, de*))

Cependant, en français courant, la préposition est beaucoup moins régulière devant un COI propositionnel que devant un COI simple :

S'affliger (de ce) que

S'étonner (de ce) que

S'indigner (de ce) que

S'attendre (à ce) que

Prendre garde (à ce) que

Deux critères permettent la différenciation entre complétive indirecte introduite directement par (*que*) et complétive directe.

- la construction du verbe dans la phrase simple
- la pronominalisation de la complétive.

« La forme de la pronominalisation possible pour la complétive montre que c'est la forme nominale qu'il faut prendre comme base :

Quelle que soit la forme de la complétive, le pronom est :

- (*le*) si le complément nominal est direct

- (*y*) si le complément nominal indirect est introduit par (*à*)

- (*en*) si le complément nominal est introduit par (*de*).

Ainsi : je me souviens de ses paroles

Je me souviens qu'il a dit cela

Je m'en souviens

Où (*en*) pronominalise aussi bien le nom que la complétive » (Arrivé et all.1986.124).

5.7 Complétive suite de formes impersonnelles

On peut observer ces complétives dans trois types de contextes impersonnels

5.7.1 Verbes impersonnels, locutions verbales impersonnelles

Il faut que

Il arrive que

Il se peut que

Il semble que

5.7.2 Constructions verbales attributives

Il est vrai que

Il est clair que

Il est sûr que ...

5.7.3 Présentatifs

C'est que

Il y a que.....

Voici, voilà que

CONCLUSION

Pour notre grille d'analyse, qui nous permettra à la fois, d'analyser les programmes scolaires et d'évaluer les compétences des apprenants, nous allons retenir le classement suivant :

Les Complétives :

1- sujet

2- complément de :

- nom
- adverbe
- adjectif

3- attribut

4- apposition

5- COD

6-COI

7-suite de formes impersonnelles

- Type1 : il faut que ...
- Type 2 : il est clair que
- Type 3 :c'est que

CINQUIEMECHAPITRE

L'INTERROGATION INDIRECTE ET L'EXCLAMATION INDIRECTE

INTRODUCTION

«La pertinence de certaines subdivisions et des traits sémantiques pour les justifier peut également être mise en question. Ainsi le statut de l'interrogative indirecte reste fort controversé dans la mesure où il n'est pas évident qu'une classe propositionnelle soit définie uniquement par l'expression d'une modalité. Pourquoi en effet, ne pas parler dans ce cas de « l'exclamative indirecte », (ce que certains auteurs font d'ailleurs), ou d'impérative indirecte, etc. ? ». Pierrard, 1988, p 33.

Si l'on considère leur fonctions au sein de la phrase, on les range parmi les complétives, (Riegel et al, 2009). En effet, ces propositions sont le plus souvent des compléments d'objets de verbes ayant certaines caractéristiques sémantiques et syntaxiques (cf. Wimmer, 1983)

Exemple :

Je demande quand il viendra.

Dites-moi d'où il vient.

Si l'on considère la nature du mot introducteur, on les range dans une catégorie à part. De ce point de vue en effet, elles ne sont ni des conjonctives pures (introduites par une conjonction de subordination), ni des relatives (introduites par un terme relatif), ni des circonstancielle (introduites par un connecteur circonstanciel), classement adopté, entre autres, par Grevisse. Goosse, 1993. Bonnard, 2001.

1 LES SUBORDONNEES INTERROGATIVES

Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es.

Il s'agit de propositions subordonnées le plus souvent objet de certains verbes ayant des propriétés syntaxiques et sémantiques particulières: leur verbe recteur peut dénoter :

- Une question ; type : demander,
Ex : Je vous demande où se trouve la poste.

- Une information, type : dire,
Ex : Dites-moi où est Flora.
- Une connaissance, type : savoir,
Ex : Je sais comment tu fais.

Pourtant, Riegel et al. 2009, estiment que :

« Il ne suffit pas de dresser la liste des verbes qui peuvent régir une interrogative indirecte, parmi lesquels on peut citer : savoir, ignorer, chercher, se demander, étudier,Il faudrait préciser dans quels contextes suspensifs ceux-ci peuvent avoir cette construction. D'une façon générale un sens positif et assertif favorise la construction avec *que* (*je sais bien que*) ; un sens négatif, interrogatif, injonctif ou volitif rend possible ou probable l'interrogation indirecte (*je ne sais pas si*) » Riegel et al, 2009, 837.

La fonction la plus fréquente pour une subordonnée interrogative est la fonction objet, Ex : Dis-moi qui tu as vu.

Mais d'autres fonctions sont possibles :

- Sujet : Qui a commis ce crime n'a jamais été établi.
- Attribut : Le problème est quand cessera le chômage.
- Complément de nom : Cette incertitude s'il doit venir est pesante (style recherché)
- Terme hors fonction, (en prolepse ou en reprise) : Qui a fait ça, je ne vous le dirai pas !

« La subordonnée interrogative transpose toujours au « discours indirect » une proposition indépendante qui aurait au « discours direct » la modalité interrogative, dont les marques sont : l'inversion du sujet : *Dorment-ils ?*

Ou la locution: est-ce que: *Est-ce qu'ils dorment ?*

La subordonnée interrogative se distingue de l'indépendante par l'élimination de ces deux marques. » Bonnard, 2001 : 146.

En effet, sur le plan formel ces subordonnées sont des transpositions de phrases interrogatives simples en subordonnées interrogatives compléments du verbe (en respectant les réserves liés à la subordination de la proposition.)

Cependant, sur le plan sémantique, ces subordonnées ne sont pas forcément l'expression d'une question, elles réfèrent à une information que le sujet ignore, recherche ou néglige ou encore tient hors de la portée du destinataire

Je me demande quand Paul viendra.

L'examineur sait si le candidat est sérieux.

J'ai étudié comment se reproduisent les oursins.

On voit très bien que ces phrases, ne sont pas forcément des questions, Le Goffic, 1993, les appelle les *percontatives*, (du latin *percontor* qui veut dire s'informer, s'enquérir) :

« La perspective percontative réside en ceci que la subordonnée indique une question ouverte (même après *je sais*), l'indéfini balayant toutes les valeurs possibles sans sélection, comme dans l'interrogation simple. Avec *si*, les valeurs parcourues sont le *oui* et le *non*. Ce fonctionnement est indépendant de la valeur illocutoire de l'énoncé dans son ensemble : le fait que celui-ci soit une demande d'information (*dis-moi qui a gagné*) ou l'affirmation d'une connaissance (*je sais qui a gagné*) ne change rien au sémantisme local inhérent à la subordonnée qui marque par elle-même une question ouverte (même si sa réponse est dans le même temps, sans être donnée, est déclarée connue : *je sais qui.....*). »

Le Goffic, 1993 : 44.

Selon qu'elle porte sur la totalité de la phrase ou sur l'un des partenaires du verbe, on en distingue:

1.1 L'interrogation totale

Les réponses possibles sont *oui* et *non*

Dis-moi s'il est là.

Selon Bonnard 2001, l'origine de cet emploi de *si* est conditionnelle :

Je demande s'ils dorment.

S'ils dorment, je veux le savoir.

1.2 L'interrogation partielle

Elle est introduite par

1- *Qui* : lorsque l'interrogation porte sur le sujet [+humain] ou [+animé]

Exemple : Je demande qui est venu. (Sujet humain).

2- *Ce qui*, quand l'interrogation porte sur un sujet [-animé]

Exemple : Sais-tu ce qui s'est passé ?

3- *Ce que* quand l'interrogation porte sur un attribut ou un objet [-animé]

Exemple : Je me demande ce que tu veux.

Je me demande ce qu'est cet objet insolite.

4- La forme composée (*lequel*), s'emploie quand il y a un antécédent (Nom ou Pronom) présent dans la phrase, elle peut remplacer les formes interrogatives citées ci-dessus :

Exemple :

Je me demande qui partira. (Absence d'antécédent)

Je me demande lequel de vous deux partira.

Dans cette phrase le choix est possible entre *lequel* et *qui*.

Si l'antécédent est [+ humain] ou [+ animé], (*lequel*) est facultatif. Cette forme devient obligatoire avec les noms des choses, [- animé] :

Exemple : Je me demande de ces deux toiles, laquelle est authentique.

5- Les adverbes d'interrogation : *quand*, *où*, *pourquoi*, *comment*, *combien*, sont employés lorsque l'interrogation porte sur les circonstances.

Exemple :

Je sais pourquoi il s'attarde sur ce sujet.

Je sais où il travaille.

Dis-moi quand il sera là.

2 LES SUBORDONNEES EXCLAMATIVES

Vois quels hymnes candides

Quelle sonorité !

Nos éléments limpides

Tirent de la clarté ! (Valéry)

Regarde cette femme si elle est belle.

Regarde ce qu'elle est belle.

Tu vois si je lui fais confiance.

Souvent décrite comme la transposition d'une phrase exclamative en proposition subordonnée complément d'objet, ses mots introducteurs sont les mêmes que ceux d'une exclamative simple, mis à part *que* possible en exclamation simple (Que c'est beau!), mais impossible en subordonnée exclamative : Tu vois combien (comme) je t'estime.

Ex : Que tu es grand !

J'admire à quel point tu es grand.

Si (comme pour l'interrogative indirecte) peut introduire une subordonnée exclamative mais non une exclamative simple :

Exemple: Tu vois si je lui fais confiance.

La liste des verbes qui régissent une subordonnée exclamative est assez limitée, on y ajoute très souvent des expressions comme: *c'est curieux ! C'est fou! C'est effrayant!*

Exemple : C'est curieux comme il peut être rusé.

CONCLUSION

« Contrairement à l'interrogation/exclamation directe, cette construction n'a pas une interprétation énonciative simple; comme dans tous les cas où il y a subordination, l'interprétation énonciative passe par la principale, donc par le sémantisme du verbe recteur. C'est en cela que la « question indirecte » -qui n'est ni une question, ni un discours indirect, ni une complémentation indirecte-intéresse la sémantique des relations. On sait maintenant que dans beaucoup de cas, l'interrogation indirecte n'est pas du tout une question au sens énonciatif (voir Wimmer 1983a et b, Muller 1996) et qu'il faut par conséquent renoncer à analyser cette construction comme une question « rapportée » au sens où on parle de discours rapporté. Il faut cependant expliquer pourquoi ce sont les mêmes formes (les pronoms *qu-*) qui introduisent les interrogatives indirectes partielles et les questions partielles, alors que l'interrogative indirecte totale est une subordonnée originale en *si* » Muller, 1998, p.3

LES SUBORDONNEES ET LEUR CLASSEMENT

I. LES CIRCONSTANCIELLES

<p>1. Le classement sémantique traditionnel</p>	<p>1. Les circonstancielle de temps : (question quand) 2. Les circonstancielle de cause : (question pourquoi) 3. Les circonstancielle de but : (question pourquoi) 4. Les circonstancielle de conséquence 5. Les circonstancielle de condition 6. Les circonstancielle de concession 7. Les circonstancielle de comparaison</p>
<p>2. Le classement formel de Arrivé et al. 1986</p>	<p>1. Le temps et le mode 1.1. Type1 : Indicatif+ temps simple 1.2. Type 2 : indicatif + temps composé 1.3. Type 3 : indicatif + temps quelconque 1.4. Type 4 : [subjonctif + temps quelconque] 1.5. Type5 : indicatif / subjonctif+ temps quelconque 2. Possibilité de remplacement par une proposition infinitive 3. Possibilités de déplacement 3.1. Type constant 3.2. Type adverbe : 3.3. Type adverbe-constant 4. Possibilités d'ellipse du verbe de la circonstancielle.</p>

<p>3. Le classement sémantico-formel de Riegel et al. 2009</p>	<p>1. Les circonstancielles de situation</p> <p>1.1. Type : Quand. Sous-types : Pendant que, après que.</p> <p>1.2. Type : Parce que (cause factuelle)</p> <p>1.3. Type : Puisque (justification)</p> <p>1.4. Type : Si</p> <p>2. Les circonstancielles de perspective</p> <p><u>2.1. Par anticipation :</u></p> <p>2.1.1. Type : Avant que</p> <p>2.1.2. Type : Pour que/ de peur que</p> <p>2.1.3. Type : Pourvu que/ à moins que</p> <p><u>2.2. Par élimination :</u></p> <p>2.2.1. Type : Sans que, non que</p> <p>2.2.2. Type : bien que</p> <p>3. Systèmes corrélatifs</p> <p>3.1. Systèmes comparatifs</p> <p>3.2. Systèmes consécutifs</p> <p>3.3. Autres systèmes corrélatifs :</p> <p>3.3.1. Expression du temps,</p> <p>3.3.2. Expression de la cause,</p> <p>3.3.3. Expression de la condition,</p> <p>3.3.4. Expression du but.</p>
--	---

II. LES RELATIVES

<p>Les Relatives</p>	<p>1- Les relatives adjectives</p>
	<p>2- Les relatives avec (<i>que</i>) attribut</p>
	<p>3- Les relatives substantives indéfinies (sans antécédent)</p>
	<p>4- Les relatives périphrastiques</p>
	<p>5- Les relatives prédicatives</p>
	<p>6- Les relatives constituantes d'une expression concessive</p>
	<p>7- Les relatives complexes</p>

III. LES COMPLETIVES

Les Complétives	1- Sujet
	2- Complément de : a- Nom b- Adverbe c- Adjectif
	3- Attribut
	4- Apposition
	5- COD
	6- COI
	7- Suites de formes impersonnelles Type1 : il faut que... Type2 : il est claire que Type3 : c'est que...

IV. LES INTERROGATIVES ET LES EXCLAMATIVES INDIRECTES

1. Les interrogatives indirectes :
 - 1.1.L'interrogation totale ;
 - 1.2.L'interrogation partielle
2. Les exclamatives indirectes.

PREMIER CHAPITRE

DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE

INTRODUCTION

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

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

1 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE A TRAVERS L'EVOLUTION DIDACTIQUE

La problématique de l'enseignement grammatical occupe, comme nous allons le voir, une place capitale au sein de la didactique des langues étrangères, toutes les tentatives de développement de cette discipline impliquent une remise en question du rôle et du genre des

activités grammaticales à adopter pour aboutir à une meilleure appropriation de l'objet de l'enseignement-apprentissage.

Une remise en question du rôle et du genre des activités grammaticales à adopter pour aboutir à une meilleure appropriation de l'objet de l'enseignement-apprentissage.

La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants ; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant. (H.Boyer .M.Butzbach.M. Pendanx, 1990: 201).

Dans l'un des ouvrages fondateurs de cette discipline, intitulé Méthodes et pratiques des manuels de langue, H. Besse (1985), propose une typologie des méthodes qui se base sur quatre critères :

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

2-La démarche suivie pour enseigner la grammaire de la langue-cible, le choix se fait généralement entre la démarche explicite (formuler les règles et donner les explications) et la démarche implicite (amener les apprenants à pratiquer aux de manière intensive des régularités morphosyntaxiques de la LC pour qu'ils puissent intérioriser les règles organisatrices, sinon recourir à des jeux communicatifs, des simulations, etc.)

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

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

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

1.1 “ La méthode” naturelle

Les partisans de cette méthode immémoriale (qui demeure la plus pratiquée en dehors des classes de langue) se réfèrent souvent à l'idée (simplificatrice mais efficace sous certaines conditions), de l'acquisition, par un enfant, de sa langue maternelle, ou l'appropriation d'une langue étrangère par un immigré contraint à communiquer uniquement en celle-ci. Ils veulent reconstituer aussi naturellement que possible les conditions d'appropriation d'une langue au sein de la communauté qui la pratique, c'est pourquoi cette méthode ne recourt ni aux explications grammaticales, ni à la traduction, elle ne prévoit pas de progression et plonge l'apprenant dans un «authentique bain linguistique ».

« ...le simple fait d'interagir en L2, de faire des choses en commun en cette langue, de refuser l'usage de la L1, conduit à acquérir des rudiments de la L2 et parfois si le temps consacré et si l'engagement personnel sont importants une réelle compétence en L2 » (BESSE.H.1985.p25)

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

1.2 La méthodologie traditionnelle

1.2.1 La méthodologie grammaire traduction

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

Cette méthodologie a été critiquée pour nombre de ces procédés : la traduction donne lieu à des approximations qui ne sont pas toujours exactes et qui peuvent induire des erreurs, les exercices de cette méthode supposent un bilinguisme qui n'est pas celui des apprenants (surtout au début de l'enseignement/apprentissage). Le fait de confiner la langue à une grammaire et à un certain registre linguistique est un procédé encore plus critiquable. L'explicitation et l'explication des règles de la grammaire au début de l'apprentissage risquent de ne pas être le meilleur moyen de l'intériorisation de ces règles surtout quand elles sont inspirées de descriptions peu rigoureuses.

«C'était l'époque où on avait l'habitude d'enseigner ce qui concernait la langue étrangère plutôt que la langue elle-même, avec l'inconvénient supplémentaire que ce que l'on enseignait était souvent discutable ! »(D.GIRARD.1995.84)

1.2.2 La méthodologie lecture-traduction

Cette méthode se distingue de la «grammaire-traduction » essentiellement par le refus de l'explication grammaticale au début de l'enseignement/apprentissage, l'argument étant qu'il n'est pas possible de :

«...demander (aux apprenants) de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore. La sensation, la pratique doit nécessairement précéder la réflexion » H. BESSE, 1985 :28.

La familiarisation avec la LC s'acquiert par la fréquentation assidue de textes étrangers jugés motivants et dont le contenu peut être modifié en fonction du niveau linguistique des apprenants. La progression s'effectue à travers la sélection et l'ordre des textes présentés. Pour comprendre les textes, on propose d'abord une traduction littérale intra linéaire (mot à mot), puis une traduction non littérale, plus globale. La compréhension revêt ici une importance primordiale, ce qui n'est pas critiquable en soi, si cet aspect de l'apprentissage était complété par des démarches favorisant la production en Lc et pouvant faciliter le passage à l'expression.

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

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

1.3 La méthodologie directe

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

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

L'enseignement de la grammaire suit une démarche implicite et inductive ; pour amener les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques de Lc, on ordonne dans des tableaux des phrases (déjà pratiquées par les apprenants) de telle sorte qu'il soit possible d'induire les règles qui sous-tendent leur l'organisation interne.

« A partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret. » (CUQ.JP. GRUCA.I.2003. p237).

Cette démarche d'enseignement grammatical, qui remonte au XV^{ème} siècle sera adoptée par les deux méthodologies qui vont suivre, avec toutefois quelques particularités que

nous aborderons avant de nous interroger sur son efficacité et les publics auxquels elle conviendrait.

1.4 La méthodologie audio-orale :

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

Son objectif est de développer chez les apprenants les quatre habiletés suivantes : comprendre, parler, lire et écrire, en donnant la priorité aux aspects oraux. Pour cela, ils sont appelés à mémoriser des dialogues enregistrés sur des magnétophones ou dans des laboratoires de langue. La traduction est envisageable si l'enseignant et les enseignés partagent une langue commune. La construction des dialogues répond à des critères stricts : après une analyse contrastive des deux langues en contact, on favorise l'introduction des structures censées entraîner le moins d'interférences entre Lm et la Lc. L'élaboration des dialogues suit une progression rigoureuse, toute réplique est construite à partir d'une «structure de base » servant de modèle à partir duquel les apprenants devront produire de nouvelles phrases par le biais des opérations de transformation et de substitution. Il s'agit des exercices structuraux qui ont été utilisés en tant que :

«Instrument privilégié pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxiques. Leur objectif est de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice :

Que dites-vous ? Je vous demande ce que vous dites.

Que faites-vous ? Je vous demande ce que vous faites

Que voulez-vous ? Je vous demande ce que vous voulez » TAGLIANTE. C, 1997. P.53

Une pratique systématique de structures «bien choisies » qui se base sur les exercices structuraux devrait conduire les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques de Lc sans qu'il y ait besoin d'explicitier les règles d'un métalangage particulier.

« ..., parée des prestiges du laboratoire de langue, on retrouve la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe. » BESSE. H, 1985. P. 37.

1.5 La méthodologie SGAV (Structuro-globale audio visuelle)

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve contrainte de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique dès le début des années 1950. Cette méthodologie part du principe selon lequel une langue est d'abord un moyen de communication, et que, toute structure se réalise dans la communication par des moyens verbaux et non verbaux (contexte social, cadre spatio-temporel, rythme, intonation, gestuelle, etc.). L'adjectif « globale » renvoie à l'ensemble de ces facteurs qui sous-tendent toute communication orale.

« La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent. » (CUQ. J. P et GRUCA. I, 2003 :241)

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

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

Comme dans la méthodologie audio-orale l'enseignement de la grammaire est implicite et inductif avec toutefois une certaine particularité, les exercices structuraux jugés ennuyeux pour les apprenants, seront remplacés par les exercices de réemploi ; ceux-ci devraient permettre aux apprenants de réutiliser les constructions des dialogues dans des situations différentes en s'appuyant sur les opérations d'exploitation et de transposition ; l'objectif étant de permettre de réemployer ce qui est appris dans diverses situations afin de contextualiser les éléments grammaticaux.

« ..., il s'agit toujours de dissocier le moins possible la pratique méthodique des régularités grammaticales étrangères des conditions dans lesquelles on peut en faire usage, on parle quelques fois de « grammaire en situation » BESSE. H, 1985 : 41)

1.6 L'approche communicative

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

En 1972 des experts s'étaient réunis dans le cadre du Conseil de l'Europe et allaient essayer d'élaborer un niveau minimum de compétences en dessous duquel il n'est pas possible de se ''débrouiller'' en LC. Leurs recherches vont donner naissance en 1976 à «Un Niveau Seuil », qui sera adapté aux contextes scolaires en 1979. Cet ouvrage didactique est un inventaire qui

«...dresse pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication (...). La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise faisant ainsi jaillir la notion de besoin qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation «à la carte » des matériaux d'apprentissage » (CUQ.JP. GRUCA. I, 2003 : 245)

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

En réaction au caractère artificiel des dialogues audio-oraux et audio-visuels, et aux pratiques didactiques qu'ils impliquent, cette méthodologie recourt dès le début de l'enseignement/apprentissage à des documents pris dans la réalité culturelle des natifs de la LC, il s'agit des documents authentiques qui excluent par leur nature même l'idée d'une progression rigoureuse qu'elle soit contrastive ou fréquentielle. En effet l'idée de progression

traditionnelle (l'introduction graduée des éléments lexicaux et morphosyntaxiques de Lc) se trouve ici bouleversée, ce sont les besoins langagiers des apprenants traduits en notions et en actes de paroles qui vont conditionner la sélection et l'enseignement des éléments linguistiques.

«Les entrées permettant d'organiser le matériel didactique vont s'appuyer sur les actes de parole et les notions, les éléments grammaticaux vont être considérés comme des supports pour réaliser telle ou telle fonction, et c'est donc la conception de la progression qui se trouve totalement modifiée. »(BERARD. E, 1991 : 10,11)

L'enseignement de la grammaire qui se veut ici un support à la communication, va épouser des directions qui diffèrent considérablement des options adoptées par les méthodes précédentes, une large place sera accordée à la grammaire explicite à travers la pédagogie de la découverte. Il s'agit d'amener les apprenants à découvrir le fonctionnement syntaxique de la LC par le biais des exercices de conceptualisation (BESSE. H, 1975 et BESSE. H. PORQUIER. R, 1984), qui sollicitent des capacités cognitives supérieures telles que : l'observation, la réflexion, l'analyse, la déduction, la synthèse.

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

1.7 La perspective actionnelle

Partant du principe que l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, l'approche actionnelle situe l'enseignement de la grammaire dans la perspective de la pédagogie par tâches, prônant une acquisition plutôt implicite des règles de fonctionnement linguistique à travers l'interaction orale et spontanée. Ce qui implique la définition de nouveaux paramètres dont le formateur doit tenir compte. L'approche actionnelle « est axée sur la création d'opportunités d'utilisation du langage réel » (Pluskwa et alii, 2009 : 210), elle établit la relation entre la salle de classe et le monde

extérieur où l'apprenant est censé faire preuve de ses compétences langagières, sociolinguistiques et pragmatiques. Par conséquent, l'intégration de la pédagogie par tâches dans l'enseignement de la grammaire implique l'acquisition d'une compétence de communication à travers l'accomplissement des tâches communicatives, comme le soulignent d'ailleurs Chiss et David :

La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives. (2011 : 136).

Pour effectuer des tâches et des activités communicatives, l'apprenant doit tenir compte du contexte, de la vie sociale, de ses conditions et de ses contraintes. Le contexte définit une situation donnée dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale: domaine personnel, public, professionnel et éducationnel.

L'enseignant doit partir du principe que l'apprenant doit participer d'une manière active et consciente à l'acquisition des connaissances et que, par conséquent, au lieu d'être l'acteur principal dans la transmission des savoirs il devient un médiateur, un tuteur pour guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Dans ce sens, la pédagogie par tâches devrait changer les objectifs d'un cours de grammaire, car cette fois-ci il s'agit d'un enseignement explicite et réflexif de la grammaire pendant un cours de morphosyntaxe qui se propose des objectifs métalinguistiques et de réflexion sur les phénomènes linguistiques. Par conséquent, les nouveaux objectifs pourraient être les suivants :

- construire chez les étudiants une compétence grammaticale capable d'assurer à la fois leur savoir grammatical, mais aussi leur savoir-faire, leur savoir être et leur savoir apprendre ;
- valoriser les étudiants dans la construction de leur parcours d'apprentissage ;
- articuler la progression métalinguistique sur la progression par tâches.

1. Les exercices de conceptualisation, dont l'idée de base a été enclenchée par Besse. H, et Porquier. R (1984) et qui ont connu de véritables évolutions aux décennies suivantes sont toujours de mise, en adoptant les directives générales de la perspective actionnelle, surtout en considérant l'apprenant comme acteur social inscrit dans un processus de co-construction de savoirs notamment à travers le groupe.

Ce tableau retrace en résumant, l'enseignement de la grammaire à travers l'évolution didactique.

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

Perspective actionnelle	A travers un travail de groupe : conceptualisation des points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant.
-------------------------	---

Tableau 6 : L'enseignement de la grammaire à travers les approches didactiques

2 QUEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE ?

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

L'une des principales préoccupations de l'enseignement de la grammaire devrait être la prise en considération du fait que cet enseignement doit se faire à

des fins de communication en tenant compte des différents paramètres qui contribuent à mettre en place et à développer le processus d'acquisition/apprentissage.

« Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même. »(GERMAIN. C, 2003 : 205).

C'est pourquoi parmi les pratiques grammaticales existantes ou qui ont existé les exercices de conceptualisation et les pratiques didactiques qu'ils impliquent dans une pédagogie de la découverte nous semblent aujourd'hui les plus appropriés. Nous y attacherons une attention particulière afin de mieux comprendre certains choix et procédés didactiques qui s'y rapportent.

3 LA CONCEPTUALISATION

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

Les exercices de conceptualisation ont constitué l'un des points forts et novateurs de l'approche communicative, repris par la perspective actionnelle, depuis les didacticiens ont tenté d'y apporter un certain nombre d'adaptations afin de les conjuguer aux diverses situations d'enseignement/apprentissage. Les grandes lignes demeurent cependant identiques. Partant du principe que l'apprentissage ne résulte pas du transfert de données d'un individu à un autre mais de l'activité de structuration et d'organisation exercée par l'apprenant sur les informations qu'il reçoit, cette activité (qui s'inscrit dans le cadre de la grammaire explicite) ne vise pas à donner à l'apprenant

un savoir métalinguistique sur la LC, mais à le conduire à réfléchir et à modifier sa propre activité épilinguistique. En effet dans son contact avec la LC l'apprenant tente de l'appréhender à travers une activité hypothético-déductive constante, il cherche des régularités et il élabore des règles incertaines souvent basées sur des stéréotypes et des représentations métalinguistiques dues à un savoir linguistique limité. Il s'agit des cribles (appellation de Besse et Porquier) qui faussent généralement la représentation que les apprenants construisent sur la LC car les règles qu'ils produisent ne correspondent pas tout à fait au fonctionnement de celle-ci. C'est pourquoi il s'agit moins de

«Faire acquérir un savoir métalinguistique solide sur la langue-cible qu'à amener l'apprenant à tester celui qu'il élabore spontanément à son contact, à en changer adapter ou même détruire des représentations métalinguistiques qu'il s'en fait afin qu'elles deviennent plus adéquates à leur objet » (BESSE.H. et PORQUIER. R, 1984 : 109)

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

Cet exercice constitue, selon ses initiateurs, « un adjuvant cognitif » qui contribue au développement du processus d'acquisition/apprentissage dans une dynamique qui met en jeu plusieurs facteurs, comme le représente Bérard, dans ce schéma :

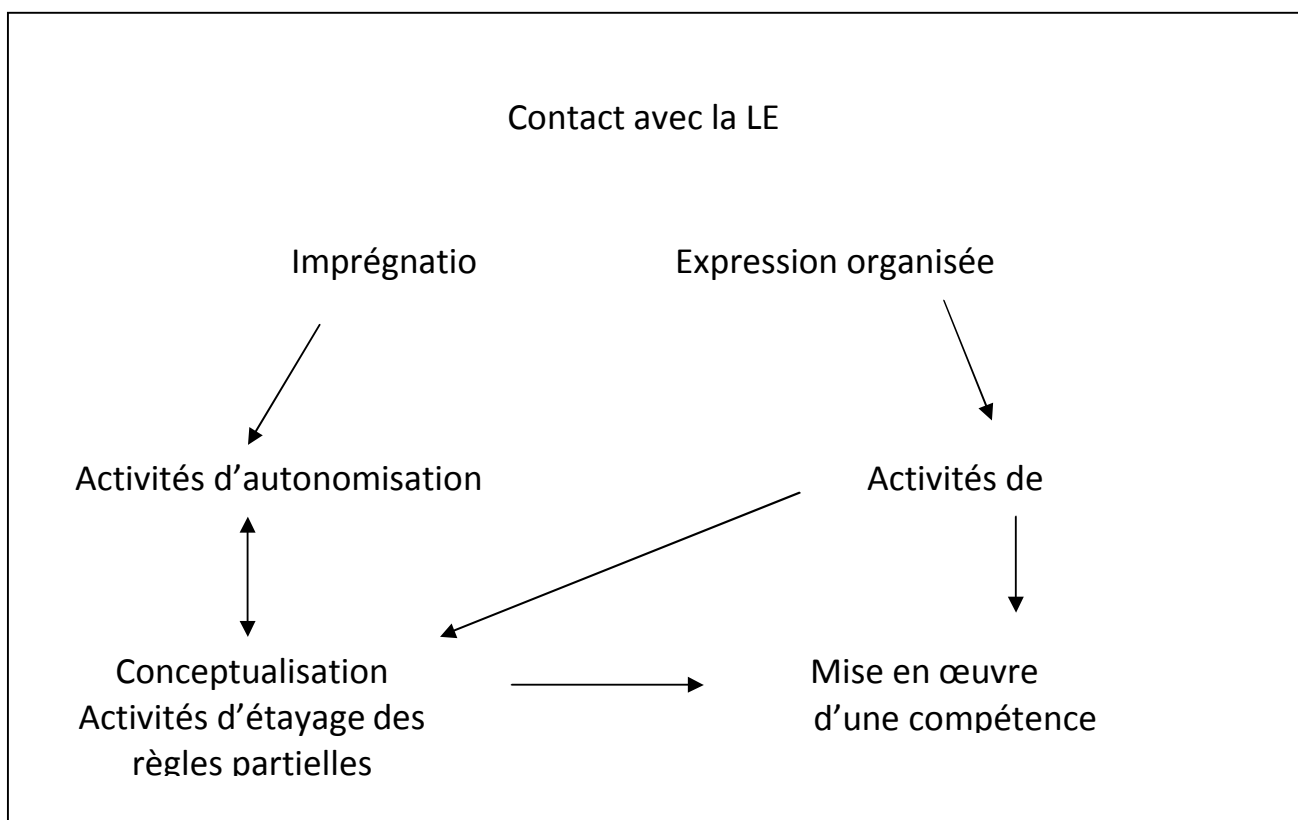


Schéma 1 : la conceptualisation en grammaire

BERARD.(E),1991: 16

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

Cette technique, quand elle est adoptée, doit être complétée par des explications grammaticales. Sur la question de l'antériorité ou de la postériorité de ces explications, les avis divergent. Cependant, nombreux sont les didacticiens qui estiment qu'il est important de donner aux apprenants une sorte de vue d'ensemble ou de définition générale leur permettant, en se basant essentiellement sur leur intuition grammaticale, de construire le corpus

constitutif de l'élément concerné ou de le reconnaître dans le corpus proposé avant de passer à la formulation et à la vérification des hypothèses. Des explications grammaticales sur le micro-système linguistique en question et sur son fonctionnement doivent conclure cet exercice, leur objectif est de permettre aux apprenants de fixer les connaissances conceptualisées.

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

Conclusion

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

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

DEUXIEME CHAPITRE

L'ENSEIGNEMENT DES PCPSP : PROGRAMMES OFFICIELS ET MANUELS SCOLAIRES

Introduction

L'objectif principal de cette partie d'étude didactique, est de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quel est l'enseignement réservé aux PCPSP ?
- Quelles sont les compétences qu'en possèdent les apprenants ?

Dans ce chapitre nous allons nous pencher sur les programmes officiels et les manuels scolaires d'enseignement du français en Algérie des trois cycles : primaire, moyen et secondaire. Un examen rapide des dits programmes nous a permis de constater l'existence de quelques leçons consacrées aux PCPSP ; il s'agira donc pour nous d'étudier le contenu de ces leçons afin de pouvoir en isoler les caractéristiques à la fois didactiques et grammaticales. Or sachant que le savoir est un processus jalonné de plusieurs étapes, nous avons considéré qu'il serait impossible de séparer les leçons qui nous intéressent des autres étapes qui les auraient précédées ni du cadre théorique et méthodologique qui les sous-tend. Un travail en amont s'est avéré indispensable afin de pouvoir déterminer :

- Quels sont les soubassements théoriques et méthodologiques de l'enseignement du français en Algérie ?
- A quels moments de son parcours scolaire en langue française un apprenant algérien rencontre de façon explicite l'enseignement des PCPSP ?

Pour ce faire, nous allons examiner les programmes et manuels d'enseignement du français en Algérie des deux cycles primaire et moyen. Néanmoins il faudrait préciser que cette étude des outils pédagogiques, qui se veut ciblée, ne prétend guère à l'exhaustivité. C'est pourquoi nous avons d'emblée opté pour une limitation de notre terrain d'analyse aux cycles primaires et moyen. En effet l'enseignement du français

au cycle secondaire, entièrement basée sur une grammaire textuelle où les analyses et les recoupements ne reconnaissent pas le traitement des PCPSP, ne fera pas partie de cette étude.

1 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE CADRE GENERAL ET OBJECTIFS

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit de façon globale les finalités de l'enseignement comme suit :

« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui, et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre I, article 2.

Cette loi qui remplace l'ordonnance du 16 avril 1976 en matière d'enseignement, vise des objectifs généraux de citoyenneté liés à la fois à des valeurs sociétales locales mais aussi universelles. Concernant l'enseignement des Le, il est clairement énoncé que

« L'école qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » Ibid. Chapitre II, article 4.

Il est donc clair que l'école algérienne accorde une importance primordiale à l'enseignement des Le afin de permettre à nos apprenants d'avoir à la fois :

- Une ouverture sur le monde ;
- Un accès à une documentation scientifique et technique riche et récente ;
- Un échange constructif avec les cultures et civilisations étrangères.

Qu'en est-il de l'enseignement de la première langue étrangère : le français ?

Le référentiel général des programmes de mars 2009, définit les objectifs généraux de l'enseignement du français en ces termes :

« Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » P43. Mars 2009.

2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

L'enseignement du français en Algérie est introduit à la 3^{ème} année primaire, après avoir eu deux années de scolarité en langue arabe, l'apprenant sera initié à la langue étrangère 1 qu'est le français. D'après le programme officiel de français de la 3^o AP, l'enseignement du français au primaire a pour finalité de développer chez le jeune apprenant les quatre compétences de communication :

A l'oral :

- Ecouter ;
- parler ;

A l'écrit :

- lire ;
- écrire.¹

Ainsi, l'élève sera amené progressivement à communiquer, à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Le programme officiel insiste sur un processus d'acquisition à trois plans :

- Le plan communicatif : il s'agit d'inscrire l'apprenant dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange.

¹ Dans les programmes officiels algériens de façon générale, la compétence de communication est définie comme étant constituée des quatre composantes suivantes : écouter, parler, lire et écrire. Ce qui s'oppose à l'avis de la majorité, voire la totalité des didacticiens (Cf. : H. BESSE 1985, C.GERMAIN 1995, etc.). Selon l'avis général donc, ces quatre habiletés (écouter, parler, lire et écrire) composent ensemble non pas la compétence de communication mais la compétence linguistique, qui, elle-même, est une composante de la compétence de communication. En effet, nous savons, notamment depuis les travaux de HYMES dans les années 1960, que la compétence de communication englobe mais surtout dépasse largement la compétence linguistique. L'une des références-phare dans ce domaine, S.MOIRAND, 1982 définit la compétence de communication comme l'ensemble des quatre composantes suivantes : 1- la composante linguistique, 2- la composante discursive, 3- la composante référentielle, 4- la composante socioculturelle. La question qu'on se trouve dans l'obligation d'adresser aux concepteurs des programmes algériens est alors la suivante : s'agit-il d'une négligence terminologique redondante ou d'un choix délibéré et fondé ? Cette question nécessite un travail parallèle qui ne peut être mené dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, nous tenions à soulever cette anomalie afin d'ouvrir de possibles perspectives de recherche futures pour nous ou pour les autres chercheurs.

- Le plan cognitif : l'apprenant est appelé à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et l'interaction.
- Le plan linguistique : l'apprenant prendra progressivement conscience des systèmes :
 - o phonologique ;
 - o grammatical ;
 - o lexical de la langue française.

Concernant l'enseignement de la grammaire, il n'est pas dit si cette prise de conscience progressive se fera de façon implicite ou explicite. Cependant, il est clairement indiqué que chacune des années du cycle primaire sera consacrée à concrétiser un stade de développement selon les degrés suivants :

3°AP : Initiation

4°AP : Renforcement/ développement

5°AP : Consolidation, certification.

2.1 Quels choix théoriques, pédagogiques et méthodologiques pour l'enseignement du français au primaire ?

Le Référentiel général des programmes de mars 2009 annonce clairement qu'il préconise, pour les divers enseignements, l'adoption de l'approche par les compétences (dorénavant L'APC) :

« L'Approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève² sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir » Référentiel Général des programmes, 2009, p39.

Issue du monde de l'industrie et de l'organisation du travail, l'APC a fait son apparition dans le système scolaire américain dès la fin des années soixante, elle s'est

² Le Référentiel Général des programmes, tout comme les programmes officiels d'enseignement du français emploient indifféremment les deux substantifs : élève et apprenant, avec, cependant, nettement plus d'occurrences pour le substantif : élève.

ensuite progressivement imposée dans le monde de l'éducation en Europe et partout dans le monde. Fondée théoriquement sur le cognitivisme et le sociocognitivisme, sa démarche s'appuie sur des principes qui peuvent varier très sensiblement suivant le contexte, la situation, etc. (Concernant les variations (parfois extrêmes) des approches se réclamant de l'APC, cf. les travaux de G. BOUTIN. 2000, 2004.). S'agissant de l'enseignement du français en Algérie, l'adoption de l'APC a débouché sur les principes théoriques et méthodologiques suivants :

Principes théoriques :

- Mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- Proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.
- Organiser des temps d'interaction : (élève- élève/ élève-enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.
- Tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées.

Principes méthodologiques :

- L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe aux processus d'acquisition des connaissances
- Mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développe au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits actes de parole (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, ou inviter.
- En lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens.
- **Les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3°AP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de**

la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

- L'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure. Les apprentissages sont conçus dans une progression spiralaire.
- L'appropriation progressive de la langue se fera à :
 - L'oral par : mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi, et reformulation
 - L'écrit par : reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

Programme officiel de français, 3^oAP, pp: 08,09. Avril 2008.

Ce passage nous permet non seulement d'illustrer la conception méthodologique de l'enseignement du français en Algérie mais aussi de répondre à l'une des questions basiques de cette recherche, à savoir : quel type d'enseignement grammatical est proposé par le programme de français en Algérie ? En effet il est clairement dit que pour la première année d'enseignement-apprentissage de français (3^{ème} AP), il s'agit d'un enseignement grammatical implicite, ce qui rejoint l'opinion généralement partagée en didactique, selon laquelle le niveau débutant en Le exige l'utilisation d'une grammaire implicite.

2.1.1 Comment se concrétise l'APC dans les programmes d'enseignement du français en Algérie?

Le programme de français de 3^{ème} AP explique que l'adoption de l'approche par les compétences met l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant, dans ce sens les compétences sont définies comme étant un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui donnent lieu à des buts d'enseignement-apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Permettant ainsi à l'apprenant de construire ses savoirs et d'organiser efficacement ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches. Ce point de vue rejoint l'opinion généralement partagée en sciences de l'éducation ;

« ...dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » Boutin. G. 2004. P 11.

L'adoption de l'APC par les programmes algériens d'enseignement du français peut être ramenée au schéma suivant :

Compétence → composantes → objectifs → activités pédagogiques précises adaptées à un niveau → un contenu précis d'enseignement → une évaluation.
--

Schéma 2 : La concrétisation de l'APC dans les programmes scolaires algériens

Le schéma ci-dessus peut être explicité comme suit :

- Chaque compétence se démultiplie en plusieurs composantes ;
- Chaque composante donne lieu à plusieurs objectifs d'enseignement-apprentissage,
- Chaque objectif se concrétise par une ou plusieurs activités pédagogiques,
- L'activité pédagogique doit être à la fois précise et adaptée à un niveau déterminé,
- Chaque activité pédagogique doit déboucher à la fois sur un contenu d'enseignement-apprentissage et sur une évaluation.

C'est à partir de ce processus que se dégage tout dispositif d'enseignement-apprentissage basé sur l'APC. Faisant référence à la compétence linguistique, les programmes officiels d'enseignement du français organisent leurs contenus autour des quatre compétences suivantes : écouter, parler, lire et écrire. Ainsi le programme de français de 3^oAP par exemple s'organise principalement autour des dites compétences, et chacune se démultiplie en composantes, objectifs, activités pédagogiques, contenus d'enseignement et évaluations adaptées.

En liant les deux bouts du processus, c'est-à-dire en partant d'une compétence générale à une évaluation concrète et précise, les concepteurs de programmes concluent que « *les compétences sont évaluables* », (pour plus d'informations sur le point de l'évaluation des compétences, cf. ; ROEGIERS.X, 2012, ou supra).

L'importance de l'évaluation vient du fait qu'elle permet une double action inhérente et nécessaire à tout processus d'enseignement-apprentissage :

- Réguler la progression des apprentissages : évaluation formative;
- Certifier et reconnaître les acquis : évaluation certificative.

2.1.2 La Pédagogie de l'intégration

Depuis quelques années, l'orientation pédagogique prise par un bon nombre de pays d'Europe, de Moyen-Orient, et d'Afrique, est *l'approche par l'intégration des acquis* autrement appelée : **Pédagogie par l'intégration**. Dans ce cadre, et suite au grand renouvellement pédagogique initié ces dernières années, l'Algérie, a clairement adopté cette approche comme nous le révèle le programme de français du ministère de l'éducation nationale :

« Le choix de l'entrée par les compétences, qui place l'élève au centre des apprentissages, dans une démarche de résolution de problèmes, appelle le choix d'une **pédagogie de l'intégration**. Elle vise à ce que l'élève mobilise ses acquis dans des situations complexes appelées situations d'intégration (S.I.) qui permettent à l'apprenant d'exercer la compétence visée » Programme officiel de français de 3^oAP. 2008.

La pédagogie de l'intégration (dorénavant PI) a vu le jour à l'aube des années 1990 grâce aux travaux de J.M. De KETEL et de X. ROEGIERS. Depuis les années 2000, les travaux de X. ROEGIERS et de son équipe de l'Université Catholique de Louvain La Neuve en Belgique sont considérés comme la principale référence en matière de PI. Les pages qui suivent essaient de retracer et d'explicitier, en les résumant, les principaux préceptes de la PI. L'organigramme qui se dégagera de cet examen nous servira de grille d'analyse des programmes d'enseignement du français en Algérie en général et de l'enseignement grammatical plus particulièrement.

Selon ROEGIERS :

« la pédagogie de l'intégration consiste en l'intégration des ressources appropriées à la résolution d'un certain nombre de situations complexes données, lesquelles sont associées à un certain nombre de compétences que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage, sur lesquelles il sera évalué afin de rencontrer le profil de sortie préalablement défini par les acteurs du système éducatif. Ce profil de sortie consiste donc en un noyau de

compétences évaluables » ROEGIERS, X. (2005), La pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck, p.62.

Ce passage résume le raisonnement à la base de la PI, aussi il peut être ramené au schéma suivant :

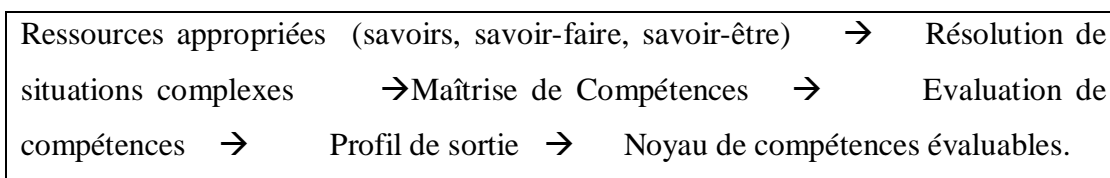


Schéma3 : Mécanismes de fonctionnement de la PI

1- Les ressources : il s'agit des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant mobilise pour résoudre la situation complexe à laquelle il est confronté et pour exercer la compétence attendue. Il s'agit là de l'un des principes les plus innovants de la PI. En effet, et contrairement aux pédagogies traditionnelles, l'apprentissage des ressources ne constitue plus un but en soi, mais c'est au contraire un moyen au service de l'exercice de la compétence. L'appropriation des ressources ne prend sens que lorsqu'elle est mobilisée par l'apprenant dans une situation complexe en vue d'exercer une compétence donnée.

2- L'intégration :

« C'est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner de manière articulée en fonction d'un but donné » Op.cit., p : 64.

L'intégration, telle qu'elle est conçue par la PI, est une opération cognitive faisant appel à trois éléments :

- L'interdépendance des ressources : des ressources très diverses dépendant les unes des autres au service d'un but.
- La coordination des ressources nécessaires en vue d'un seul but.
- La polarisation des ressources appropriées en vue de la réalisation du but en question. Le but étant la situation-problème que l'apprenant doit résoudre afin de maîtriser une compétence donnée.

Il est donc question de favoriser la capacité de l'apprenant à mobiliser, à combiner et donc à intégrer plusieurs ressources acquises en classe pour résoudre une situation complexe donnée.

3- Les compétences : il s'agit de l'un des concepts les plus fréquents mais aussi des plus ambigus en sciences de l'éducation ; sa définition peut varier au point de déboucher sur des conceptions théoriques et méthodologiques opposées. Il est donc très important d'asseoir une base de critères définitoires fiables et opérationnels surtout quand il s'agit d'un programme d'enseignement-apprentissage basé principalement sur le concept de compétence.

Pour ROEGIERS, il s'agit de

« la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à une situation donnée à un niveau de formation donné » Op.cit.,p65.

Dans les divers travaux sur la PI, la compétence se définit très généralement sur deux plans :

Le plan complexe :

- a-** chacune des situations problèmes constituant une compétence est en soi complexe.
- b-** chaque compétence doit faire appel à un nombre important de ressources.

Le plan concret : chaque compétence doit être évaluable à travers des critères concrets traduisibles par la résolution de la situation problème.

L'exemple suivant (ROEGIERS, X. 2012), illustre parfaitement cette définition à deux plans du concept de compétence.

Exemple :

Dans une situation de communication significative et à partir d'un support verbal donné à l'apprenant, ce dernier doit pouvoir produire un paragraphe de 12 lignes en utilisant un niveau de langue approprié à la situation.

Support : Une fiche technique expliquant la fragilité d'un écosystème.

Consigne : proposer un ensemble de mesures pour sauver l'écosystème en utilisant des concepts vus en classe. ROEGIERS, X. 2012.

Dans les programmes scolaires et plus précisément dans les curriculums, la PI définit les compétences à acquérir par l'apprenant par année et par discipline. A ce sujet les adeptes de la PI ont fixé le plafond de deux à trois, autrement dit un maximum de deux à trois compétences par année et par discipline.³

4- Les situations : la notion de situation-problème, situation complexe ou encore situation d'intégration, met l'accent sur l'articulation des ressources qu'il convient d'opérer en vue d'exécuter une tâche déterminée. Pour la PI, une situation d'intégration est par nature une situation complexe (cf. la complexité des compétences), il s'agit donc d'une situation-problème, qui, pour être résolue, nécessite de la part de l'apprenant, l'articulation de plusieurs types de ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'objectif étant que l'apprenant mette en pratique ses apprentissages en vue d'exercer une compétence donnée.

Comme nous l'avons démontré sur le schéma supra, chaque compétence se démultiplie en un ensemble de situations, et l'acquisition de toute compétence nécessite la solution des situations-problèmes qui s'y rattachent. L'apprenant donc maîtrise la compétence à partir du moment où il peut résoudre toutes les situations associées à la compétence visée.

Exemple d'une situation d'intégration en vue de l'acquisition de la compétence :
donner son avis : (ROEGIERS, X. 2012)

- Situation d'intégration : Lis la lettre suivante que ton enseignant a reçu de parents d'un nouvel élève qui vient de rejoindre ta classe en janvier et qui est devenu ton ami.
- Support : La lettre ;

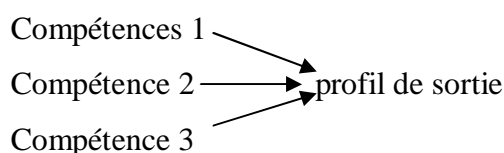
³ Les programmes officiels d'enseignement du français en Algérie quant à eux, organisent les curriculums d'enseignement autour de quatre compétences, il s'agit des quatre composantes de la compétence linguistique: écouter, parler, lire et écrire.

Monsieur, nous venons de déménager de Syrie, pour venir au Liban avec notre fils. Nous avons besoins d'informations sur vos cours et la manière dont les autres élèves apprécient ces cours.

- Consigne : En utilisant l'emploi du temps hebdomadaire de tes cours, écris un paragraphe de 12 lignes dans lequel tu racontes ce que tu penses de chaque cours. Les concepts suivants doivent se retrouver dans ton texte : j'aime/ je n'aime pas/ facile/ difficile/ intéressant/ ennuyeux.

En effet, il s'agit là d'une situation d'intégration par excellence, elle est en même temps complexe et problématique, d'abord parce qu'elle stimule l'apprenant à faire appel à plusieurs types de ressources, ensuite, parce qu'elle recèle un problème qui doit être résolu (l'écriture de la lettre) afin d'intégrer les ressources qui la sous-tendent et d'exercer la compétence en question, à savoir : donner son avis sur ses cours. Selon les principes de la PI, on attend d'un apprenant, non pas qu'il puisse répondre à des situations apprises en classe, mais bien à des situations nouvelles qui mobilisent des ressources apprises en classe.

- 5- Le profil de sortie : le profil de sortie est une sorte d'aboutissement de l'ensemble des compétences attendues :



On définit un profil de sortie pour la fin de chaque cycle : primaire, moyen, secondaire, il s'agit de l'Objectif Terminal d'Intégration : O.T.I. On définit aussi un profil de sortie propre à chaque année, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration : O.I.I.

- 6- L'évaluation des compétences : la PI accorde une importance primordiale à l'évaluation des acquis et des compétences de l'apprenant. On y insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer les ressources de façon séparée mais bien d'évaluer l'exercice d'une compétence donnée, en sachant que la maîtrise de la

compétence en question se concrétise par la résolution des situations qui s'y attachent.

- 7- Le noyau de compétences évaluables : l'OTI et l'OII : Il s'agit de l'ensemble des objectifs à atteindre afin d'acquérir une compétence donnée. Pour la PI, ces objectifs se déclinent en termes de familles de situation associées à des compétences évaluables. On distingue les OTI et les OII, un OTI (Objectif Terminal d'Intégration) est une sorte de macrocompétence qui recouvre un ensemble de compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) d'un cycle. Un OTI traduit le profil attendu d'un apprenant au terme d'un cycle donné dans une discipline donnée. ROEGIERS.X rappelle qu'il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général, en effet dans la pédagogie par objectif, l'objectif général est par définition abstrait, vague et peut être confondu avec les finalités ou buts de l'enseignement. Au contraire l'OTI doit avoir un caractère concret et précis puisque, comme d'ailleurs les compétences, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien délimitée. L'OII, (Objectif Intermédiaire d'Intégration) recouvre l'ensemble des compétences à atteindre par année et par discipline.

La mise en œuvre de la PI :

Pour la mise en œuvre de la PI en classe, il est nécessaire d'envisager deux temps :

- Un temps d'apprentissage des ressources
- Un temps d'intégration des ressources
- L'apprentissage des ressources :

L'apprentissage des ressources dure 5 à 6 semaines, pendant cette période l'apprenant construit un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui l'aideront à exercer la compétence attendue. Cette période d'apprentissage constitue un palier de réalisation d'une compétence donnée.

L'intégration des ressources :

La période d'intégration des ressources dure une à deux semaines. Durant cette période, aucune ressource ne doit être enseignée. Il s'agit exclusivement d'intégrer les

ressources acquises précédemment. L'intégration se fait à travers la résolution de situations complexes.

2.1.3 La pédagogie de l'intégration en Algérie

En nous référant à l'organigramme, inspiré des travaux de ROEGIERS sur la PI, nous avons essayé d'analyser l'adoption de la PI par les programmes officiels d'enseignement du français en Algérie. Il en ressort que, à travers des explications concises et sommaires, les programmes officiels de l'enseignement du français en Algérie adoptent la PI, les passages ci-dessous montrent à la fois cette adoption et l'adaptation qui s'y attache :

« Le choix de l'entrée par les compétences, qui place l'élève au centre des apprentissages, dans une démarche de résolution de problèmes, appelle le choix d'une pédagogie de l'intégration. Elle vise à ce que l'élève mobilise ses acquis dans des situations complexes appelées situations d'intégration (SI) qui permettent à l'apprenant d'exercer la compétence visée » P9. « L'intégration est une opération individuelle, c'est l'élève qui intègre dans une démarche personnelle exigeant de lui des mises en association, des mises en relation, des assemblages, des mises en relief de points communs ou d'éléments (règles, concepts, procédures, ...) Pour appréhender une nouvelle situation. L'intégration, consiste donc pour l'apprenant, à mettre ensemble des éléments acquis séparément, et cela dans une dynamique d'interdépendance. » P 09.

« En classe, l'exploitation de situations d'intégration, aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant plusieurs objectifs ou à la fin du projet. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant à la famille de situations rencontrées leur permettant ainsi d'intégrer (non de juxtaposer) des acquis réalisés antérieurement. »

Ces quelques passages constituent, à peu de choses près, tout ce que dit le programme officiel à propos de la pédagogie qu'il a adopté pour l'enseignement du français. On retrouve, pêle-mêle, sans explication aucune, les concepts-clés de la théorie de la PI, à savoir :

- La mobilisation des ressources dans des situations complexes en vue de l'exercice d'une compétence.
- L'interdépendance des ressources.
- La nouveauté des situations
- La résolution de problème.

- L'alternance entre situations d'apprentissage et situation d'intégration.

S'agissant d'un document adressé essentiellement à des enseignants afin de leur expliquer les soubassements théorique et méthodologiques de leur enseignement, il semble clair que ces derniers risquent de rester sur leur faim.

Pour la mise en œuvre de la PI le programme de français de 3^oAP propose comme cadre intégrateur la pédagogie de projet :

« Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est un cadre intégrateur privilégié, dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits vont prendre tout leur sens, permettant la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production orale et/ ou écrite. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de recherche individuel et /ou collectif. Ce faisant il est un facteur de socialisation »

Pour répondre à la question de recherche soulevée au début de ce chapitre et qui concerne l'enseignement du français en Algérie, nous dirons que d'un point de vue pédagogique, l'enseignement du français est basé sur une approche par les compétences concrétisée par une pédagogie d'intégration conjuguée à une pédagogie de projets.

2.1.4 Quels intérêts pour notre recherche ?

L'une des principales questions de cette recherche est : comment est enseignée la grammaire en général, puis comment sont enseignées les PCPSP plus particulièrement ? Selon ROEGIERS :

« La pédagogie de l'intégration n'est pas une pédagogie à proprement parler, c'est une méthodologie curriculaire qui propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif »⁴.

⁴ En sciences de l'éducation, le curriculum est une sorte de matrice pédagogique qui définit deux plans : 1/ Le plan des activités : il s'agit de définir la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage. 2/ Le plan de l'évaluation : il s'agit de définir les modalités et les moyens d'évaluation. Pour plus d'information sur la question, cf. PERRENOUD. 2000, et MILED, 2006.

Concernant les méthodes d'enseignement-apprentissage en général et celles de la grammaire en particulier, les travaux de ROEGIERS ne donnent pas d'indication précise, mis à part des préceptes très généraux comme : *mettre l'apprenant au centre de l'opération d'enseignement-apprentissage*, il n'est pas indiqué selon quelle méthode de transmission/réception/intériorisation il y est mis. En effet, il est clairement rappelé que la PI est

« ...une méthode curriculaire, qui en dehors des périodes d'intégration, tient compte des contraintes et réalités du métier d'enseignant et des pratiques de classe. **La manière de conduire les apprentissages est laissée à l'appréciation de chaque enseignant qui a la liberté de choisir la méthode pédagogique la plus efficace et qui lui convient le mieux.** En cela la pédagogie de l'intégration ne rejette aucune méthode pédagogique à priori. Toutefois sur le long terme la PI veut amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en mettant les apprenants au centre de leurs apprentissages ». X. de ROEGIERS. 2012. P68.

La PI, telle qu'elle a été conçue par ROEGIERS, et qui sous-tend visiblement l'enseignement du français en Algérie, n'est donc pas en mesure de répondre aux deux principales questions de recherche annoncées ci-dessus, à savoir : comment est enseignée la grammaire en général, puis comment sont enseignées les PCPSP plus particulièrement ? Car il s'agit beaucoup plus d'une méthodologie curriculaire que d'une méthodologie didactique, autrement dit, elle s'occupe de l'organisation curriculaire des apprentissages et des évaluations plus que des méthodes de transmission-réception-intériorisation. En revanche cette conception pédagogique répond à une question de recherche plus générale mais non moins inhérente à cette étude, à savoir l'enseignement du français en Algérie.

2.2 L'enseignement de la grammaire au cycle primaire

Le programme officiel de 3^oAP annonce que pour le cycle primaire deux ensembles complémentaires de grammaire sont retenus : grammaire de texte et grammaire de phrase.

2.2.1 La grammaire de texte au primaire

Concernant la grammaire de texte, il est noté que :

« Les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte, c'est-à-dire tout ce qui donne à un texte sa cohérence. En effet les notions de progression et de continuité de l'information sont essentielles à la compréhension et à la

production d'un texte. Dès qu'on apprend à lire et à écrire on fait de la grammaire de texte en identifiant l'organisation du texte (énonciation, progression thématique et substituts) » Programme de français. P10.

Il est donc clair que la grammaire de texte est prise en compte ici dans sa conception implicite qui relève beaucoup plus d'une prise de conscience linguistique progressive plus que d'un enseignement-apprentissage conscient, explicite et réfléchi.

2.2.2 La grammaire de phrase au primaire

Concernant la grammaire de phrase le même programme annonce qu'il s'agit des

«...faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité, c'est-à-dire tout ce qui donne à la phrase sa cohésion syntaxique (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase et accords) et sa cohérence sémantique (choix lexical, ordre des mots et ponctuation) »

Ce passage peut être ramené beaucoup plus à une définition de la grammaire de phrase qu'à une méthode didactique d'enseignement-apprentissage de celle-ci. En effet rien n'indique les choix didactiques des concepteurs de programme quant aux techniques d'enseignement de la grammaire : enseignement explicite, implicite, exercices structuraux, exercices de conceptualisation, etc. ?

2.3 L'enseignement du français en 3^oAP

2.3.1 Cadre général

Faisant référence à la pédagogie de projet, l'enseignement du français en Algérie s'organise autour de :

Projets,
Séquence,
Séances.

Le tableau ci-dessous résume le déroulement du programme sur les 3 années de primaire en termes de semaines, séance et volume horaire hebdomadaire.

Niveau	Nombre de semaine /année scolaire	Nombre de semaines/l'année pour l'application du programme	Nombre de semaines / l'évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance remédiations
3°AP	32 semaines	28 semaines	4 semaines	3 heures	45 mn	/
4°AP	32 semaines	28 semaines	4 semaines	5h 15 mn	45 mn	01
5°AP	32 semaines	28 semaines	4 semaines	5h 15 mn	45 mn	01

Tableau 7 : Le déroulement du programme des 3 années primaires en termes de semaines, séances et volume horaire hebdomadaire

En 3°AP, le programme est divisé en quatre projets, chaque projet dure cinq à six semaines et se déroule à travers trois séquences dont chacune dure six heures. Le volume hebdomadaire d'enseignement du français en 3°AP est de 3 heures par semaine, à ce rythme, il faut deux semaines pour terminer l'unité organisatrice de l'enseignement appelée séquence :

- Volume hebdomadaire de 3 heures par semaine, soit un total de 84 heures par an
- Quatre séances de 45 minutes par semaine,
- Nombre de projets : 4 projets par an,
- Durée des projets : un projet dure 6 à 7 semaines,
- Durée d'une séquence : une séquence se déroule en six heures.

Déroulement d'une séquence			
Première semaine	Première séance 45 minutes : Oral : compréhension/expression Lecture : compréhension du texte	Deuxième Semaine	5 ^{ème} séance : 45 minutes Oral : comptine Préparation à l'écrit
	Deuxième séance 45 minutes :		6 ^{ème} séance : 45 minutes

	Activités de lecture		Lecture suivie et dirigée
	3 ^{ème} séance : 45 minutes		Production écrite
	Oral : activités d'expression		7 ^{ème} séance 45 minutes :
	Ecriture		Situation d'intégration
	4 ^{ème} séance 45 minutes :		8 ^{ème} séance 45 minutes
	Oral : activités de production		Evaluation bilan
	Lecture analyse		Lecture suivie et dirigée

Tableau 8 : Déroulement d'une séquence d'enseignement de français en 3^{ème} AP

Pour chaque année du cycle primaire, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration (L'OII) définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire. Pour la 3^oAP, l'O.I.I est défini comme suit :

« ...mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit » Programme officiel de français. 3^oAP, p : 6.

2.3.2 L'enseignement de la grammaire en 3^oAP

Comme nous l'avons déjà noté, l'enseignement de la grammaire en 3^oAP est de type implicite :

« En 3^oAP, les apprentissages premiers de la grammaire feront l'objet d'un enseignement implicite conçu d'abord comme un repérage des faits de langue » Programme de 3^oA.P.p., 23.

Cependant il ne s'agit pas d'une grammaire implicite à 100%, en effet le programme rappelle que l'apprenant devrait reconnaître et nommer les groupes fonctionnels clés suivants : la phrase, le verbe, le nom, le groupe-sujet, le groupe-complément, l'adjectif qualificatif. Ceci, étant fait afin que l'apprenant intègre les formes linguistiques dont il a besoin pour comprendre et communiquer.

« L'étiquetage n'est pas une priorité, mais on nommera les groupes fonctionnels clés comme : la phrase, le verbe, le nom, le groupe-sujet, le groupe complément, l'adjectif qualificatif. Ceci permet à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin pour comprendre et communiquer. Ces acquis sont précieux pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite. Découvrant progressivement les principes de fonctionnement syntaxique de la langue,

l'élève les mobilisera en vue d'organiser ses connaissances pour comprendre le sens des textes étudiés et produire des énoncés cohérents à l'oral et à l'écrit. » Op.cit.p.23

Les concepteurs de programmes reprennent ici les fondements et les objectifs de l'enseignement de la grammaire en faisant référence au célèbre principe didactique selon lequel il ne s'agit pas *de faire de la grammaire pour la grammaire*, mais de faire de la grammaire au service d'autres objectifs d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc plutôt d'une grammaire au service de :

- La compréhension et de la communication :
« Ceci permet à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin pour comprendre et communiquer » Op.cit.p.24
- La lecture et la production écrite : « ces acquis sont précieux pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite »
- La mobilisation des ressources acquises au service d'une compétence basique (on reconnaît là l'un des principes de base de la P.I)
« Découvrant progressivement les principes de fonctionnement syntaxique de la langue, l'élève les mobilisera en vue d'organiser ses connaissances pour comprendre le sens des textes étudiés et produire des énoncés cohérents à l'oral et à l'écrit» Op.cit.p.25

Faisant référence à l'un des principes fondateurs de la PI, l'enseignement de la grammaire permet ainsi de mobiliser des ressources (sous forme de savoirs grammaticaux) au profit des trois compétences basiques suivantes :

- Comprendre le sens des textes écrits
- Produire des énoncés cohérents à l'oral
- Produire des énoncés cohérents à l'écrit.

Le tableau suivant rappelle l'ensemble des contenus de l'enseignement grammatical pour la 3°AP

A l'oral	A l'écrit
1. Repérer les différentes intonations : assertion,	8. Identifier le texte, la phrase simple, le mot.

<p>interrogation, injonction et exclamation.</p> <p>2. Repérer les traits prosodiques : pauses, hésitations, accents d'insistance, arrêts.</p> <p>3. Repérer les marques d'enchaînement : les substituts lexicaux et grammaticaux, les mots-outils (mais, puis, alors) les interjections (Oh ! Hé ! Hein ! Quoi !).</p> <p>4. Identifier les unités textuelles grâce à des marques linguistiques (verbes, introducteurs, reprises)</p> <p>5. Utiliser les moyens linguistiques pour réaliser les actes de parole et leurs déclinaisons sous plusieurs formes.</p> <p>6. Utiliser à bon escient pour l'échange et la communication : c'est, il y a, il faut, tu dois, est-ce que, je vais + verbe à l'infinitif.</p> <p>7. Utiliser les personnes de conjugaison (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles) et les formes conjuguées du verbe être, avoir, aller, faire au présent et au passé composé insérées dans les actes de paroles.</p>	<p>9. Reconnaître la phrase interrogative.</p> <p>10. Repérer et utiliser les signes de ponctuation (le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, la virgule, les deux points et le tiret).</p> <p>11. Distinguer la phrase affirmative de la phrase négative.</p> <p>12. Distinguer le nom du verbe.</p> <p>13. Reconnaître et utiliser la relation sujet-verbe.</p> <p>14. Reconnaître et utiliser les différents déterminants-articles.</p> <p>15. Repérer le genre des noms.</p> <p>16. Reconnaître le nombre des noms.</p> <p>17. Distinguer nom propre/nom commun.</p> <p>18. Reconnaître les compléments essentiels (COD, COI) et les compléments circonstanciels (CC de temps de lieu de manière).</p> <p>19. Reconnaître les adjectifs qualificatifs.</p> <p>20. Identifier les adverbes de temps, de manière, de lieu, de quantité.</p>
---	--

Tableau9 : Les contenus de l'enseignement grammatical pour la 3^oAP

Il est noté, suite à ce tableau, que ces contenus ne font pas l'objet de leçons au sens traditionnel du terme, mais qu'elles seront prises en charge dans des activités de compréhension orale et écrite. Un dernier rappel qu'il s'agit d'un enseignement grammatical implicite au service de la compréhension et la production orales et écrites.

2.3.3 Analyse du manuel de 3° AP

Aucune leçon ni exercice de grammaire ne sont consacrés aux PCPSP dans le manuel de 3°AP.

2.4 L'enseignement du français en 4°AP

2.4.1 Cadre général

L'enseignement du français en 4°AP suit les mêmes directives pédagogiques qu'en

3°AP : APC, PI, et pédagogie de projets. Aussi les compétences sont réparties en quatre compétences basiques : écouter, parler, lire et écrire. Lesquelles compétences organisent tout le programme suivant le continuum : compétence, composantes, objectifs, activités et évaluation.

Le volume horaire et la répartition des contenus sont organisés comme suit :

- Volume horaire hebdomadaire : 5 heures et 15minutes par semaine, soit un total de 147 heures par an
- Nombre des projets : 4 projets par an.
- Durée d'un projet : 6 à 7 semaines.
- Durée d'une séquence : une séquence se déroule en 8heures.
- Type d'activités : plusieurs activités sont alternées : compréhension orale, expression orale, lecture, écriture, production écrite.

Déroulement d'une séquence : (sur deux semaines)

1^{ère} séance 1h30mn :

- Oral : compréhension/production.
- Lecture : compréhension de texte.

2^{ème} séance 1h30mn :

- Texte : activité de lecture
- Vocabulaire : exercices écrits

3^{ème} séance 2h :

- Grammaire : exercices écrits
- Préparation à la production écrite

4^{ème} séance 1h30mn :

- Conjugaison
- Orthographe
- Lecture suivie et dirigée

5^{ème} séance 1h30mn :

- Production écrite
- Evaluation-bilan

6^{ème} séance 1h :

- Début d'une nouvelle séquence.

Pour la 4[°]AP, l'O.I.I est présenté comme suit :

« Au terme de la 4[°]AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite, dans un cadre textuel donné » Programme officiel de français de 3[°]AP, p : 6.

2.4.2 L'enseignement de la grammaire en 4[°]AP

Pour cette deuxième année d'enseignement-apprentissage de la langue française, et après une année d'initiation implicite, l'enseignement de la grammaire devient explicite.

« En 4[°]AP, l'enseignement **explicite** de la grammaire entre dans la perspective d'une maîtrise globale de la langue en lecture et production écrite ». Programme de français de 4[°]AP. p 22.

Comme pour la 3[°]AP, les concepteurs de programme rappellent que l'enseignement grammatical, loin d'être une fin en soi, se fait au service d'une maîtrise globale de la langue en lecture et en production écrite. Aussi, il est éminemment rappelé que l'enseignement –apprentissage de la grammaire doit être mené en étroite relation avec

l'approche des textes de lecture afin de permettre à l'apprenant de percevoir les fonctions essentielles dans la phrase et dans le texte.

« C'est pourquoi le fonctionnement de la langue doit être travaillé en relation étroite avec l'approche des textes de lecture. Il est nécessaire d'apprendre à l'élève à repérer les principes élémentaires de fonctionnement syntaxique et morphosyntaxique de la langue. Cette approche explicite de la grammaire conduit l'élève à percevoir la signification des fonctions essentielles dans la phrase et dans le texte. Il convient ainsi d'identifier certaines règles de fonctionnement de la langue dans la dimension textuelle (grammaire de texte) comme il s'agira aussi de faire prendre conscience de l'organisation de la phrase et de ses principaux éléments (grammaire de phrase) ». Op.cit. p, 22.

Il est donc clair que l'introduction de la grammaire explicite va de pair avec une double perspective : textuelle et phrastique.

2.4.2.1 Grammaire de texte en 4^{ème} AP

S'agissant de la grammaire de texte, le programme rappelle que l'apprenant doit s'approprier les textes de lecture afin de :

- S'imprégner des structures linguistiques ;
- Organiser sa propre recherche ;
- Construire du sens au fil du texte ;
- Identifier les éléments qui assurent l'unité du texte.

Pour ce faire, le programme propose quelques manipulations syntaxiques dans le texte pour permettre à l'apprenant de repérer les différents fonctionnements qui l'aideront à construire le sens :

- Trouver des expansions pour une phrase ou un segment de phrase ;
- Trouver des substituts lexicaux et grammaticaux (l'usage des pronoms) ;
- Supprimer des mots dans une phrase sans altérer le sens ;
- Déplacer des compléments de phrase ;
- Remplacer des compléments de phrase par des adverbes ;
- Substituer un mot à un autre, à un groupe de mots (synonymie) ;
- Transformer une phrase déclarative en phrase interrogative et exclamative ;
- Transformer une phrase affirmative en phrase négative ;

- Distinguer des types et des formes de phrase dans un texte ;
- Ponctuer un texte court (le point, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation, le tiret) ;
- Rétablir la chronologie des événements dans un texte par la gestion des temps verbaux ;
- Numéroté pour distinguer des parties dans un texte.

2.4.2.2 Grammaire de phrase en 4^{ème} AP

Concernant la grammaire de phrase, les concepteurs de programme rappellent qu'elle se fait dans un double objectif ; les actes de parole et la grammaire textuelle. Aussi elle vise à privilégier les quatre axes suivants :

- La reconnaissance des types et des formes de phrases (outils universaux de la communication et de l'expression) ;
- L'analyse de la structure élémentaire de la phrase (différents constituants) ;
- La classification des mots selon leur nature ;
- La relation syntaxique (les accords simples).

Pour la 4[°]AP, la distribution des contenus d'enseignement de la grammaire est la suivante :

Les notions	Les contenus
Types et formes de phrases	<p>Forme affirmative et forme négative (ne....pas) ;</p> <p>Les types de phrase : déclarative, interrogative, impérative, exclamative.</p> <p>Les transformations : affirmative/exclamative, affirmative/interrogative, affirmative/ négative.</p>
L'analyse de la structure élémentaire de la phrase	<p>Les constituants de la phrase simple :</p> <p>L'organisation d'une phrase simple ;</p> <p>Les constituants fondamentaux de la phrase simple : GN/S + GV</p> <p>Le GN/S (un sujet+ plusieurs verbes au singulier, un sujet double</p>

(unité linguistique et sémantique)	<p>et un verbe au pluriel, une énumération + un verbe au pluriel.</p> <p>Les compléments du verbe ;</p> <p>Les compléments circonstanciels de temps, de lieu.</p>
L'analyse de la structure élémentaire de la phrase (unité linguistique et sémantique)	<p>Le groupe nominal et ses constituants :</p> <p>Le nom et le déterminant, Le nom et l'adjectif qualificatif, L'adjectif-épithète</p> <p>Le groupe verbal :</p> <p>Le verbe, L'infinitif du verbe ; La conjugaison du verbe (<u>à l'oral</u>: présent, futur simple, passé composé et présent de l'impératif, <u>à l'écrit</u>: présent et futur de l'indicatif) Les différents groupes du verbe.</p>
Classification des mots selon leur nature	<p>Les noms :</p> <p>Le nom commun, Le nom propre.</p> <p>Les pronoms :</p> <p>Les pronoms de conjugaison, Les pronoms sujets (pour éviter la répétition du nom dans le texte)</p> <p>Les mots invariables :</p> <p>Les indicateurs temporels (chronologie, passé, présent, futur). Les indicateurs spatiaux (localisation, orientation, itinéraire). Distinguer les mots invariables et leur classe.</p>
La relation syntaxique	<p>Les accords simples :</p> <p>La relation sujet/verbe Le pluriel des groupes nominaux en « s » Le pluriel des groupes nominaux en « x » Le genre d'un nom Le féminin des noms L'accord en genre et en nombre de l'adjectif avec le nom</p> <p>Les phrases :</p>

	<p>Les phrases coordonnées avec « et »</p> <p>Les phrases juxtaposées.</p>
--	--

Tableau 10 : La distribution des contenus d'enseignement de la grammaire en 4°AP

Observons que l'enseignement explicite de la grammaire pour cette année accorde une grande importance à la phrase, ses types, ses formes, sa structure élémentaire et même sa coordination et sa juxtaposition, mais il n'est pas encore question de PCPSP.

2.4.3 Analyse du manuel de français de 4°AP

Aucune leçon ni exercice ne sont consacrés aux PCPSP au manuel de 4°AP.

2.5 L'enseignement du français en 5°AP

2.5.1 Cadre général

Rappelons que la 5°AP est la dernière année du cycle primaire. Son programme, dans la continuité de celui de 3° AP et de 4° AP, est consacré à la consolidation des apprentissages qui « se feront de manière plus explicite afin de permettre une meilleure prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue et aussi à des fins de communication ». Programme de français de 5°AP. p, 04.

Les choix didactiques retenus pour cette année sont :

- Les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit ;
- Les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite ;
- Les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre de projet ;
- L'expression écrite trouve une place importante, notamment au vu de l'évaluation finale ;
- L'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une parti compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.

Les compétences sélectionnées permettent d'atteindre l'objectif terminal d'intégration (l'OTI) pour le cycle primaire formulé comme suit :

OTI : « Au terme de la 5°AP, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte ou image) un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ». Programme officiel de français de 5°AP. p, 05. 2009.

Il faut rappeler que la réalisation de cet OTI assure le passage au cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

En 5°AP, le volume horaire hebdomadaire et annuel est réparti comme suit :

- 5h 15mn par semaine = 147 heures /an,
- Nombre de projets : 3 à 4 par an,
- Durée d'un projet : 6 à 7 semaines,
- Durée d'une séquence : 8 heures environ,
- Types d'activités : plusieurs activités sont alternées (compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite dans le cadre de projet).

Une séquence-type se déroule généralement de la façon suivante :

	1 ^{ère} semaine	2 ^{ème} semaine
1h30 mn	Oral : compréhension/production Lecture : compréhension de texte.	Conjugaison Orthographe Lecture suivie et dirigée
1h 30mn	Texte : activités de lecture Vocabulaire : exercices écrits	Production écrite Evaluation
1h 30mn	Grammaire : exercices écrits Préparation à la production écrite	Début de la séquence suivante
45 mn	Remédiations	Remédiations

Tableau 11 : Déroulement d'une séquence-type d'enseignement de français en 5°AP

2.5.2 L'enseignement de la grammaire en 5°AP

En 5°AP, la grammaire est abordée de façon explicite. Le programme officiel propose des activités censées doter les apprenants des « *ressources linguistiques* » appropriées destinées à être mobilisées dans des situations de communication. L'objectif de ces activités étant de permettre l'utilisation correcte des « *outils linguistiques* » qui assurent au texte et à la phrase cohésion et cohérence. Selon le programme officiel de 5°AP, cette étude systématique de la langue devrait permettre à l'apprenant d'organiser et d'enchaîner logiquement et chronologiquement les unités linguistiques et extralinguistiques, toujours dans un objectif de communication, « *....comprendre, dire, lire, et écrire des énoncés* » Programme de français de 5°AP. p, 18.

Rappelons au passage que la grammaire textuelle est très souvent mise en avant avec un véritable regain de cause : « *la langue devient objet d'étude, un objet sans cesse en construction sur le plan textuel puis sur le plan phrastique* » Op.cit.p 19.

Les tableaux suivants retracent les contenus d'enseignement grammatical de la 5°AP aussi bien sur le plan textuel que phrastique

2.5.2.1 Grammaire de texte

Les notions	Les contenus
Les articulateurs ou tous les mots sur lesquels reposent la chronologie et les relations logique dans le texte.	<p>Les marqueurs de temps : l'année passée, maintenant, la semaine prochaine, les dates....</p> <p>Les adverbes de liaison : d'abord, puis, enfin...</p> <p>Les conjonctions de coordination : mais, et, car...</p> <p>Les articulateurs organisationnels mettant en relief la place de l'information : d'une part...d'autre part/ ou bien/ premièrement...deuxièmement.....</p>
Les substituts ou tous les mots qui remplacent ou qui reprennent des	<p>Les pronoms personnels,</p> <p>Les pronoms possessifs,</p>

éléments déjà posés dans un texte.	Les pronoms démonstratifs, Les synonymes, Les termes génériques.
La ponctuation ou tous les signes qui assurent une fonction dialogique dans le texte.	Les parenthèses, Les tirets, Les guillemets, Les deux points.
Les réseaux de signification ou tous les éléments linguistiques qui assurent la cohésion d'un texte	Alternance des temps (emploi du temps adéquat) Lexique thématique Numérotation dans un texte

Tableau12 : Les contenus d'enseignement de grammaire textuelle en 5°AP

2.5.2.2 Grammaire de phrase

Les notions	Les contenus
La phrase simple types et formes	<ul style="list-style-type: none"> - La forme affirmative et la forme négative (ne...pas- ne...plus, ne...rien, ne ... jamais). - Les types de phrases : phrase déclarative, phrase interrogative (avec les adverbes interrogatifs : <i>Quand ? Où ? Pourquoi ? Combien ? Comment ?</i> Avec les adjectifs interrogatifs : <i>Quel est... ?Quelles sont ... ?</i>) phrase impérative, phrase exclamative. -Les transformations affirmative/exclamative, affirmative / interrogative, affirmative/négative.
L'analyse de la structure élémentaire de la phrase simple	Les constituants de la phrase simple : <ul style="list-style-type: none"> - les constituants fondamentaux de la

<p>(unité linguistique et sémantique)</p>	<p>phrase simple GNS+GV,</p> <ul style="list-style-type: none"> - la phrase à deux constituants : GNS + GV (V ou V + complément du verbe), - la phrase à trois constituants : GNS + GV + GNP (circonstanciel), <p>- le GNS (un sujet + plusieurs verbes, un sujet double et un verbe au pluriel, une énumération + verbe au pluriel),</p> <ul style="list-style-type: none"> - les compléments du verbe (COD-COI), - les compléments circonstanciels de temps, de lieu, - les compléments circonstanciels de manière, de quantité et de but (place et forme). <p>Le groupe nominal et ses constituants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nom et le déterminant, - les déterminants dans le groupe nominal : <ul style="list-style-type: none"> - les articles définis et les articles indéfinis, - les déterminants possessifs, - les déterminants démonstratifs, - le nom et l'adjectif qualificatif, - l'adjectif qualificatif épithète dans le groupe nominal : - la place de l'adjectif qualificatif, <p>Le groupe verbal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'infinitif du verbe et les différents groupes du verbe, - le verbe conjugué : personne, nombre et temps, - le verbe : verbes d'état et verbes d'action,
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - l'adjectif attribut, - verbes avec ou sans complément, - la division du temps (passé – présent – futur), - les temps simples/temps composés, (présent, futur, imparfait/ passé composé). - la conjugaison du verbe pronominal (au présent de l'indicatif).
<p>Classification des mots selon leur nature</p>	<p>Les noms :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nom commun, - le nom propre. <p>Les pronoms :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pronoms personnels sujets (pour éviter la répétition du nom dans le texte), - les pronoms personnels compléments (le, la, les, l'). <p>Les mots invariables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les adverbes de temps, - les adverbes de lieu (localisation, orientation, itinéraire), - les adverbes. Ex : vite, loin. Les adverbes de manière en...ment, en...amment, en ...emment.
<p>La relation syntaxique</p>	<p>Les accords simples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la relation sujet/verbe, - le pluriel des noms en « s », - le pluriel des noms en « x », - le féminin des noms, - l'accord en genre et en nombre de l'adjectif avec le nom, - l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut du sujet.

	<p>Les phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les propositions coordonnées, - les propositions juxtaposées, - la notion de phrase complexe (avec parce que).
--	---

Tableau 13 : : Les contenus d'enseignement de grammaire textuelle en 5°AP

2.5.3 Analyse du manuel scolaire de 5°AP

En 5^{ème} AP, une seule leçon est consacrée aux PCPSP, elle s'intitule : *La phrase complexe avec parce que*.

Organisation générale de la leçon

Rubrique n°1 : J'observe

- Gribouille n'est pas en bonne santé parce qu'il ne prend pas soin de son corps.
- Les enfants ont besoin de plus de repos que les grandes personnes parce que leurs corps doit se réparer et grandir.
- 1- Pourquoi Gribouille n'est pas en bonne santé ?
- 2- Pourquoi les enfants ont besoin de plus de repos que les grandes personnes ?

Rubrique n°2 : Je retiens.

« *L'expression "parce que" est un outil qui exprime la cause. Elle permet d'introduire une explication.*

« *Parce que" relie aussi deux phrases.*

Exemple :

- *Gribouille n'est en bonne santé. Il ne prend pas soin de son corps.*
- *Gribouille n'est pas en bonne santé parce qu'il ne prend pas soin de son corps. » Manuel de 5^{ème} AP. 2016/2017, P : 135.*

Rubrique n°3 : Je m'exerce

Relie les deux phrases avec "parce que" :

- La cour de l'école est vide. Les enfants sont en vacances.
- Elle porte un chapeau. Il fait très chaud.
- Naila ne veut pas aller à la plage. Elle ne sait pas nager.
- Petit poucet et ses frères ont peur. La forêt est très sombre.

2.6 L'enseignement du français, de la grammaire et des PCPSP au cycle primaire, conclusions pour notre recherche

L'analyse détaillée de l'enseignement du français au primaire et plus spécialement de la grammaire et des PCPSP, nous permet de tirer les conclusions suivantes :

1. L'enseignement du français au primaire suit les préceptes de l'approche par les compétences, celle-ci se traduit concrètement par une méthode curriculaire fidèle à la pédagogie de l'Intégration (telle qu'elle a été définie à travers les travaux de ROEGIERS), et la pédagogie de projets. En effet les programmes officiels et les manuels des trois années (3°AP, 4°AP, 5°AP) reflètent parfaitement la convergence de ces trois conceptions pédagogiques.
2. L'enseignement de la grammaire au cycle primaire fait appel à une double perspective, dans le sens où il respecte deux principes d'organisation linguistique : grammaire du texte et grammaire de la phrase. D'autre part il fait appel à deux techniques d'enseignement grammatical : l'enseignement implicite et l'enseignement explicite.

Comme nous l'avons vu au premier chapitre de cette partie, nombre de didacticiens préconisent que l'enseignement implicite de la grammaire est meilleur pour un public débutant en Le. Ce que le programme officiel semble adopter puisqu'en 3°AP, l'enseignement de la grammaire textuelle et phrastique se fait de façon implicite.

A partir de la 4°AP l'enseignement de la grammaire devient explicite et semble respecter le principe traditionnel d'organisation et de progression des contenus, à savoir « *du simple vers le complexe* ». En effet, on voit les leçons progresser de notions grammaticales plutôt simples, comme le GN, l'adjectif, les constituants de la phrase simple, vers des concepts plus complexes, tel que: les types de phrases, les transformations phrastiques, et surtout la phrase complexe.

3. L'enseignement des PCPSP au primaire : une seule leçon de tout le cycle primaire est explicitement consacrée à l'enseignement des PCPSP, il s'agit de la dernière leçon de grammaire de 5^oAP. Cette leçon est dédiée à la phrase complexe par *parce que*. Ce choix fait doublement référence d'abord à l'un des principes-phares de la progression en didactique des Le, à savoir : « *du plus fréquent vers le moins fréquent* », ensuite à l'une des hypothèses de base de cette recherche, à savoir le respect des fréquences linguistiques et son impact à la fois sur les programmes scolaires et les compétences de apprenants. Autrement dit, il est préférable, (car largement plus efficace et bénéfique au processus d'enseignement-apprentissage et surtout à la communication), de privilégier et donc de commencer par les notions linguistiques les plus fréquentes en Le. Nous avons rappelé, en première partie, que les PCPSP par *parce que* sont parmi les structures complexes les plus fréquentes du français moderne. (Cf. Wilmet.1997.)

3 L'enseignement du français au moyen

3.1 Cadre général

L'enseignement du français au moyen s'étale sur quatre années, réparties sur trois paliers :

- Le premier palier, appelé palier d'homogénéisation et d'adaptation, se déroule durant la première année moyenne. Comme son nom l'indique, ce palier est consacré, d'un côté, à consolider les acquis du cycle primaire, et de l'autre à homogénéiser et à adapter les apprentissages et les apprenants à un nouveau mode d'organisation de l'enseignement (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants, etc.)
- Le deuxième palier : appelé palier de renforcement et d'approfondissement : ce palier s'étale sur la deuxième et la troisième année moyenne. Il est consacré au renforcement des compétences et à « *l'élévation du niveau culturel*».
- Le troisième palier : appelé palier d'approfondissement et d'orientation, se déroule en quatrième année moyenne, il est consacré à :
L'approfondissement et le développement des compétences ;

La préparation à l'examen de fin de cycle ;

L'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.

3.2 L'enseignement du français au moyen : quels choix théoriques pédagogiques et méthodologiques ?

D'un point de vue pédagogique, curriculaire et méthodologique, l'enseignement du français au moyen est une stricte continuité au cycle primaire ; la convergence de l'approche par les compétences, de la pédagogie d'intégration et de la pédagogie de projet constitue à la fois le cadre et le soubassement à tous les enseignements :

« Dans une perspective curriculaire de décloisonnement disciplinaire, et en vue d'assurer la cohérence générale du curriculum, le programme de français, à l'instar des autres disciplines, est conçu selon la démarche descendante suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles
- des profils de fin de cycles aux profils de paliers
- des profils de paliers aux programmes par années »Programme de français de

1°AM. Janvier, 2010. P : 6.

« Dans le respect de ces principes fondamentaux (respect des valeurs, interdisciplinarité, approche curriculaire, socioconstructivisme, Approche Par les Compétences), le présent programme préconise l'apprentissage de cette discipline par la démarche de résolution de situations problème »Programme de français de 1°AM. Janvier, 2010. P : 6.

Cependant, nous avons observé que l'Approche par les compétences préconisée au cycle moyen diffère, au niveau de son architecture, de celle du cycle primaire. En effet, le programme de français au moyen se présente selon l'architecture suivante des compétences :

Compétence globale → Compétences terminales → Niveau de compétences.

Compétence Globale de 1°AM								
Compétence terminale 1, premier trimestre			Compétence terminale 2, deuxième trimestre			Compétence terminale 3, Troisième trimestre		
N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :
1	2	3	1	2	3	1	2	3

Rappelons que, selon le programme officiel, qui se réfère ouvertement aux travaux de J.M. De Ketel et de X. Roegiers :

- La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue peut varier entre une année et un palier.
- La compétence terminale décrit un degré d'acquisition de la compétence globale, c'est une étape intermédiaire vers l'acquisition de la compétence globale. Une fois acquise elle devient une sorte de base permettant à l'apprenant d'acquérir une nouvelle compétence terminale et ainsi de suite jusqu'à l'acquisition de la compétence globale.
- Le niveau de compétence décrit un niveau d'acquisition de la compétence terminale c'est une étape intermédiaire vers l'acquisition de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant ce niveau devient un socle sur lequel l'apprenant va s'appuyer pour l'acquisition d'autres niveaux de compétences jusqu'à l'acquisition de la compétence terminale.

3.2.1 Les compétences visées par l'enseignement du français au moyen

Le programme officiel de français décrit les compétences en référence à l'architecture suivante :

Compétence globale → Compétences terminales → Niveau de compétences.

Ce nouveau mode d'organisation semble remplacer celui adopté au cycle primaire qui se déployait en Objectifs d'Intégration (OTI/OII). Ainsi il décrit une compétence globale pour le cycle moyen de laquelle se dégagent des compétences terminales et des niveaux de compétences. Ensuite, il définit pour chaque palier et chaque année une compétence globale laquelle se divise en compétences terminales et en niveaux de compétences.

3.2.1.1 Compétence globale du cycle moyen

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problème, l'élève, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, à

partir de supports sonores et visuels, échange à l'oral et à l'écrit, dans des situations de communication où il est appelé à comprendre/produire des textes relevant de l'expositif, du narratif et de l'argumentatif.

De cette compétence globale se dégagent trois compétences terminales correspondant aux trois paliers du cycle moyen :

Compétence terminale 1

Au terme du premier palier, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés relevant de l'expositif, en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Compétence terminale 2

Au terme du 2ème palier, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés relevant du narratif, en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Compétence terminale 3

Au terme du 3ème palier, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés relevant de l'argumentatif, en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

3.2.1.2 Les objectifs généraux de l'enseignement du français au cycle moyen

Selon le programme officiel de français de 1°AM, les objectifs généraux de l'enseignement du français au moyen sont :

En 1°AM : il s'agit de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communications

plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type expositif (qui informent, expliquent et prescrivent).

En 2°AM et en 3°AM : il s'agit de permettre à l'élève de développer des compétences pour faire face à des situations de communications encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type narratif.

En 4°AM : il s'agit de permettre à l'élève de :

- Consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif.
- De mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen de BEM et passage au secondaire) et extrascolaires (la vie active).

3.3 L'enseignement du français en 1°AM

3.3.1 Cadre général

En 1°AM, comme pour tout le cycle moyen, le programme et l'ensemble des contenus d'enseignement se déploient selon le mode d'organisation suivant :

Compétence globale → Compétences terminales → Niveaux de compétences.

Compétence Globale de la 1°AM								
Compétence terminale 1, premier trimestre			Compétence terminale 2, deuxième trimestre			Compétence terminale 3, Troisième trimestre		
N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :
1	2	3	1	2	3	1	2	3

Remarque :

- N.C= Niveau de compétence.

- A chaque compétence terminale correspond un projet ce qui fait un total de trois projets par an.

- A chaque niveau de compétence correspond une séquence, ce qui fait un total de 3 séquences par projet et de neuf par an.

Compétence globale de la 1^oAM :

A la fin de la 1^è A.M., dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés relevant de l'expositif, en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Compétence terminale 1 :

A la fin du 1er trimestre, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

A chaque compétence terminale trimestrielle correspondent trois niveaux de compétences.

Niveau de compétence 1 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de donner des informations minimales sur soi en remplissant une fiche de renseignements, pour se faire connaître.

Niveau de compétence 2 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de donner des informations sur quelqu'un pour le faire connaître, en recourant à la caractérisation par l'adjectivation dans un énoncé de 30 mots.

Niveau de compétence 3 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de donner des informations sur un lieu de son environnement en fournissant des indications de temps et de localisation, pour le faire connaître dans un énoncé de 30 mots

Compétence terminale 2 :

A la fin du 2^e trimestre, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent et qui expliquent en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Niveau de compétence 1 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de présenter un produit, une maladie, un animal, ou une plante en recourant à la définition, à la reformulation et à la comparaison dans un énoncé de 40 mots

Niveau de compétence 2 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de présenter un produit, un lieu .en le définissant, en énumérant les éléments qui le composent et en précisant sa fonction/son utilité, dans un énoncé de 40 mots.

Niveau de compétence 3 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable d'expliquer un phénomène naturel en le définissant et en décrivant son processus dans un texte de 40 mots.

Compétence terminale 3 :

A la fin du 3^e trimestre, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent, qui expliquent et qui prescrivent en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Niveau de compétence 1 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu en recourant aux consignes par l'utilisation de l'impératif dans un énoncé de 40 mots.

Niveau de compétence 2 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction en recourant à l'obligation / l'interdiction par l'utilisation de l'infinitif, de l'impératif et la nominalisation dans un texte de 40 mots.

Niveau de compétence 3 :

Dans une démarche de résolution de situation problème, l'élève est capable de faire connaître un objet/ un produit en le définissant, en expliquant son utilité, son importance ou son bienfait ... en donnant sa composition (les éléments qui le composent ou qui servent à le fabriquer), et en fournissant les indications nécessaires à sa fabrication (en disant comment on peut le réaliser) dans un énoncé de 50 mots.

3.3.2 L'enseignement de la grammaire en 1°AM

L'acquisition des compétences ci-dessus fait appel à des contenus d'enseignement qui devraient construire autant de savoirs, savoir faire et savoir être. La grammaire est au centre de ces contenus d'enseignement-apprentissage, toutefois il est clairement rappelé que son enseignement-apprentissage se fait au service des compétences globales de communication écrite et orale retenues par année et par cycle :

« Les contenus (grammaticaux) proposés dans le tableau ci-dessous devront permettre l'acquisition des compétences programmées pour la 1^è AM. Ils ne feront pas l'objet d'études ni d'évaluation pour eux-mêmes (cours magistraux) mais seront abordés au service des compétences retenues, dans des activités dans lesquelles l'élève est au centre afin que ce dernier puisse se les approprier et les mobiliser comme ressources dans l'exercice des compétences prévues. »

Programme de français de 1°AM, Janvier 2010. P : 21.

Comme pour le cycle primaire la grammaire est conçue dans une double perspective : textuelle et phrastique, la technique d'enseignement explicite est retenue. Les contenus proposés pour la 1°AM sont :

3.3.2.1 Grammaire de texte

L'image du texte :

- titre
- sous titres
- source
- illustration (image, schéma, graphe, tableaux chiffrés...)
- typographie : les caractères, la ponctuation (les deux points, les tirets), la numérotation,
- les amorces (début de paragraphes...)

Procédés:

- de définition
- de reformulation
- d'explication
- de caractérisation
- d'énumération
- d'illustration
- d'injonction

La progression textuelle:

- le thème et le propos
- la progression à thème constant
- la progression à thème dérivé
- la substitution lexicale
- la substitution grammaticale
- la progression logique/chronologique.

3.3.2.2 Grammaire de phrase

La nominalisation - la phrase verbale/non verbale

La pronominalisation (le pronom personnel sujet)

La synonymie - la formation des mots par affixation, dérivation

Les champs lexicaux

L'écriture en minuscule, majuscule, script et cursive

La ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, la virgule, le point.

L'expansion du nom par l'adjectif qualificatif et le complément de nom

Le présent de l'indicatif : morphologie et valeurs (présent temporel et présent de vérité générale)

Le passé composé

L'accord sujet verbe - le complément d'objet

L'accord du participe passé avec être

L'accord de l'adjectif qualificatif épithète et attribut

La phrase simple :

Les types de phrases :

- déclarative -affirmative / déclarative- négative / déclarative impérative

La phrase avec « parce que » (pour l'explication)

Le mode impératif

La tournure impersonnelle

Le mode infinitif

L'expression d'une consigne, de l'ordre, de l'interdiction

L'expression de la chronologie (succession des informations, des consignes...)

- le vocabulaire pour : définir/ dénommer/ reformuler/ expliquer/ comparer (comme, plus... que, moins... que

- la localisation dans le temps et dans l'espace :

- les verbes de localisation

- Les prépositions et les locutions prépositives

- Les adverbes

- Le futur simple.

3.3.3 Analyse du manuel de 1°AM

Analyse du manuel de 1^{ère} AM

Dans le manuel de 1^{ère} AM, une seule leçon est consacrée aux PCPSP : il s'agit d'une leçon sur l'expression de la cause.

Intitulée de la leçon : L'expression de la cause

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n°1 : Un texte court (4lignes), intitulé : Pourquoi les ours hibernent-ils ?
D'après : Questions et réponses : les animaux.

Rubrique n°2 : Je comprends le texte

Deux questions sont posées :

- Pourquoi les ours dorment-ils tout l'hiver ?
- Remplacent l'expression : « *les ours dorment tout l'hiver* » par une autre équivalente dans le texte.

Rubrique n°3 : J'observe

Deux questions sont posées aux apprenants :

- Qu'exprime le mot souligné dans la première phrase ?
- Relève du texte un autre mot exprimant le même rapport. En connais-tu d'autres ?

Rubrique n°4 : Je retiens

Quelques explications sont données sur le rapport de cause.

« Pour exprimer un rapport de cause, on utilise les articulateurs suivants : parce que, car, puisque, comme.

- Parce que et car introduisent une cause :
 - o Je ne suis pas venu parce que j'étais malade.
 - o Je ne suis pas venu car j'étais malade.
- Puisque et comme, expriment une cause connue des interlocuteurs et s'emploient souvent en début de phrase :

- Puisque personne ne m'écoute, je m'en vais.
- Comme personne ne m'écoute, je m'en vais. » Manuel de 1^{ère} AM, 2016/2017.P 56

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Deux exercices sont donnés aux apprenants

Exercice n°1 : Dans chacun des exemples ci-dessous :

- Souligne la proposition qui introduit la cause.
 - Relie cette proposition à la deuxième par l'articulateur *car* ou *parce que*.
- La coccinelle est un insecte utile. Elle pourchasse les pucerons.
 - Omar prend un comprimé d'aspirine. Il a de la fièvre.
 - Je suis venue en taxi. Ma voiture est en panne.
 - Le chat est un carnivore. Il se nourrit de chair.

Exercice n°2 : Complète les phrases suivantes de façon à exprimer la cause. Emploie les articulateurs (*car, parce que, puisque, comme*) qui conviennent :

- Le chien est un animal domestique..... il vit avec l'homme.
-j'étais absent, je ne suis au courant de rien.
- Anis a obtenu de bons résultats.....il a bien travaillé.
- Vous devez connaître Monsieur Akli.....vous habitez le même quartier.
-j'étais malade, je ne suis pas allé (e) au stade.

Dans le manuel de 1^{ère} AM, une seule leçon est consacrée aux PCPSP : il s'agit d'une leçon sur l'expression de la cause.

Intitulée de la leçon : L'expression de la cause

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n°1 : Un texte court (4lignes), intitulé : Pourquoi les ours hibernent-ils ?
D'après : Questions et réponses : les animaux.

Rubrique n°2 : Je comprends le texte

Deux questions sont posées :

- Pourquoi les ours dorment-ils tout l'hiver ?
- Remplacent l'expression : « *les ours dorment tout l'hiver* » par une autre équivalente dans le texte.

Rubrique n°3 : J'observe

Deux questions sont posées aux apprenants :

- Qu'exprime le mot souligné dans la première phrase ?
- Relève du texte un autre mot exprimant le même rapport. En connais-tu d'autres ?

Rubrique n°4 : Je retiens

Quelques explications sont données sur le rapport de cause.

« *Pour exprimer un rapport de cause, on utilise les articulateurs suivants : parce que, car, puisque, comme.*

- *Parce que et car introduisent une cause :*
 - *Je ne suis pas venu parce que j'étais malade.*
 - *Je ne suis pas venu car j'étais malade.*
- *Puisque et comme, expriment une cause connue des interlocuteurs et s'emploient souvent en début de phrase :*
 - *Puisque personne ne m'écoute, je m'en vais.*
 - *Comme personne ne m'écoute, je m'en vais.* » Manuel de 1^{ère} AM, 2016/2017.P 56

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Deux exercices sont donnés aux apprenants

Exercice n°1 : Dans chacun des exemples ci-dessous :

- Souligne la proposition qui introduit la cause.
- Relie cette proposition à la deuxième par l'articulateur *car* ou *parce que*.

- La coccinelle est un insecte utile. Elle pourchasse les pucerons.
- Omar prend un comprimé d'aspirine. Il a de la fièvre.
- Je suis venue en taxi. Ma voiture est en panne.
- Le chat est un carnivore. Il se nourrit de chair.

Exercice n°2 : Complète les phrases suivantes de façon à exprimer la cause. Emploie les articulateurs (*car, parce que, puisque, comme*) qui conviennent :

- Le chien est un animal domestique..... il vit avec l'homme.
-j'étais absent, je ne suis au courant de rien.
- Anis a obtenu de bons résultats.....il a bien travaillé.
- Vous devez connaître Monsieur Akli.....vous habitez le même quartier.
-j'étais malade, je ne suis pas allé (e) au stade.

3.4 L'enseignement du français en 2°AM

3.4.1 Cadre général

Rappelons que l'enseignement du français au moyen obéit à l'architecture suivante :

Compétence globale → Compétences terminales → Niveaux de compétences.

Compétence Globale de la 2°AM								
Compétence terminale 1, premier trimestre			Compétence terminale 2, deuxième trimestre			Compétence terminale 3, troisième trimestre		
N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :
1	2	3	1	2	3	1	2	3

En sachant que chaque compétence terminale correspond à un projet, et que chaque niveau de compétence correspond à une séquence, nous avons ainsi trois projets par an, trois séquences par projet, et neuf séquences par an.

La Compétence globale de 2° AM est la suivante: à l'issue de la 2ème année moyenne, la compétence globale est de « *raconter à travers différents récits de fiction* ».

Cette compétence globale se décline en trois compétences terminales (qui constituent les projets du programme) dont chacune se divise en trois niveaux de compétences (qui constituent les séquences des projets) comme suit :

Compétence terminale 1 (trimestre 1/Projet 1): raconter à travers un conte.

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : rédiger la situation initiale du conte.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : rédiger la suite des événements dans le conte.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : insérer le portrait des personnages dans le conte.

Niveau de compétence (NC4/ séquence 4) : rédiger la situation finale du conte.

Compétence terminale 2 (trimestre 2/ Projet2): raconter à travers la fable.

Niveau de compétence (NC1/ séquence 1) : découvrir la vie des animaux à travers la fable.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : insérer un dialogue dans la fable.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : rédiger la morale de la fable.

Compétence terminale 3 (trimestre3 / Projet3): raconter à travers la légende

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : découvrir les animaux de légendes.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : découvrir des personnages de légendes.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : découvrir les légendes urbaines.

3.4.2 L'enseignement de la grammaire en 2°AM

Afin d'atteindre les compétences décrites ci-dessus, un ensemble de contenus linguistiques sont proposés au niveau de la 2°AM. La grammaire se fait surtout au service d'une compétence de communication plus générale, qui englobe et intègre les différents contenus linguistiques

«Nous envisageons la description dans les différents types de textes. Les outils linguistiques mis en œuvre diffèrent selon que l'on décrive pour raconter, expliquer ou argumenter. Les tableaux que nous proposons montrent comment s'organise l'insertion de ces phénomènes linguistiques en fonction de la description et de sa visée. Ces contenus servent souvent d'ancrage aux leçons de langue. » Programme de français de 2°AM, janvier 2010. P30.

Les leçons proposées en 2°AM sont :

3.4.2.1 Grammaire de texte

- structure de la description
- Thème (ce dont on parle)
- Propos (ce qu'on en dit)
- Progression thématique :
 - à thème constant.
 - à thème linéaire
 - à thème éclaté
- Connexion
- Les champs lexicaux de la description :
 - les verbes de perception :
 - les verbes de localisation
 - les verbes de mouvement.
- les indicateurs de temps
- les indicateurs de lieu
- Les anaphores
- Les connecteurs
- Les temps des verbes.
 - structure de la description

- Thème (ce dont on parle)
- Propos (ce qu'on en dit)
- Progression thématique :
 - à thème constant.
 - à thème linéaire
 - à thème éclaté
 - mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation)
 - titres et sous-titres
- Les champs lexicaux de la description :
- Les verbes de perception.
- Les anaphores
 - structure de la description
- Thème (ce dont on parle)
- Propos (ce qu'on en dit)
- Progression thématique :
 - à thème constant.
 - à thème linéaire
 - à thème éclaté
- La description à valeur d'arguments
- La description à valeur d'exemples
- Les indicateurs de temps
- Les indicateurs de lieu
- Les anaphores
- Les articulateurs logiques
- Les temps des verbes

3.4.2.2 Grammaire de phrase

- Le G.N et ses expansions :
 - l'adjectif qualificatif et ses fonctions
 - la proposition subordonnée relative (qui, que où)
 - Le groupe prépositionnel complément du nom
- Les verbes d'état

- Les pronoms personnels.
- L'expression du lieu :
 - les prépositions et les locutions prépositives de lieu.
 - les adverbes et les locutions adverbiales de lieu
 - le complément circonstanciel de lieu
- L'expression du temps
- la coordination et la juxtaposition
- L'expression de la comparaison
- La synonymie
- L'antonymie
- Le temps des verbes :
 - le présent de l'indicatif
 - l'imparfait de l'indicatif
 - le passé simple
- La forme présentative
(C'est, ce sont...)
- La tournure impersonnelle + pronom « on »
- La forme passive / active
- les temps du passif :
 - le présent
 - l'imparfait
 - le passé simple
 - le passé composé
 - le futur simple
- Procédés de :
 - définition
 - explication
 - démonstration
 - caractérisation
 - énumération

- reformulation
- illustration
- conclusion
- L'accord du participe passé avec être
- La nominalisation par suffixation (age,ment, tion)
- L'antonymie par préfixation (in/im, ir, il ,dé/dés)
- La comparaison :
 - égalité
 - infériorité
 - supériorité
- Les substituts grammaticaux
- Les substituts lexicaux
- L'expression de la cause
- L'expression de la conséquence

Les verbes d'opinion

- Les mélioratifs et les dépréciatifs
- Le lexique des qualités et des défauts :
- Adverbes en « ment »
- La comparaison:
 - le superlatif
- La proposition subordonnée complétive
- La relation cause/conséquence
- L'expression de l'opposition
- Le présent de l'indicatif.

3.4.3 Analyse du manuel de 2°AM

En 2°AM, les leçons consacrées aux PCPSP sont au nombre modique de deux :

L'une sur les propositions relatives avec : *qui, que, où*.

L'autre sur les propositions subordonnées complétives.

Le programme ne dit rien de plus sur ces deux leçons ni sur leur fondements théoriques. Espérons que l'analyse de ces leçons dans le manuel scolaire apportera plus de réponses à nos questions de recherche.

3.5 L'enseignement du français en 3°AM

3.5.1 Cadre général

Rappelons que l'enseignement du français au moyen obéit à l'architecture suivante :
Compétence globale → Compétences terminales → Niveaux de compétences.

Compétence Globale de la 2°AM								
Compétence terminale 1, premier trimestre			Compétence terminale 2, deuxième trimestre			Compétence terminale 3, Troisième trimestre		
N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :
1	2	3	1	2	3	1	2	3

En sachant que chaque compétence terminale correspond à un projet, et que chaque niveau de compétence correspond à une séquence, nous avons ainsi trois projets par an, trois séquences par projet et neuf par année.

La Compétence globale de la 3° AM est formulée comme suit : à la fin de la 3°AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Cette compétence se démultiplie en trois compétences terminales qui correspondent aux trois projets de l'année. Chacune de ces compétences terminales se déploie en trois niveaux de compétences faisant références aux séquences.

Compétence terminale 1 (trimestre 1/Projet 1) : comprendre/ produire oralement un récit relevant du réel.

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Se positionner en tant qu'auditeur.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Retrouver les composantes essentielles du récit.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée.

Niveau de compétence (NC4/ séquence4) : Produire un récit cohérent et compréhensible.

Compétence terminale 2 (trimestre /Projet 2) : Lire/ comprendre des récits de faits réels.

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Différencier les genres de récits relevant du réel.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

Compétence terminale 3 (trimestre 3/Projet 3) : Produire un récit relevant du réel.

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Résumer un récit de faits réels.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Structurer un récit de faits réels.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Se positionner en tant que scripteur.

3.5.2 L'enseignement de la grammaire en 3°AM

Comme pour les années précédentes du moyen la grammaire se fait dans un objectif global de compétences de communication orales et écrites décrites ci-dessus. Les contenus suivants sont proposés dans une perspective textuelle et phrastique :

3.5.2.1 Grammaire de texte

Expliquer dans le texte narratif :

- Structure de l'explication
- Progression thématique :
 - linéaire
 - à thème constant
 - à thème éclaté
- Le champ lexical de l'explication
- Les indicateurs de temps
- Les indicateurs de lieu
- Les anaphores
- Les connecteurs logiques et chronologiques
- Les temps des verbes.

Expliquer dans le texte descriptif

Structure de l'explication

- Progression thématique :
 - à thème constant.
 - linéaire
 - à thème éclaté
- Le champ lexical de la description
- Les connecteurs logiques
- Les anaphores
- le temps des verbes

Expliquer

- Structure de l'explication
- Progression thématique :
 - à thème constant.
 - linéaire
 - à thème éclaté

- Mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation).
- Titres et sous-titres.
- Procédés de :
 - Définition
 - Caractérisation
 - Enumération
 - Reformulation
 - Illustration
 - Conclusion
- Le champ lexical de l'explication.
- Les articulateurs logiques
- Les anaphores
- Le temps des verbes

3.5.2.2 Grammaire de phrase

Expliquer dans le texte narratif

Les constituants du GN :

- les déterminants.
- le nom
- les pronoms personnels sujets/compléments.

Les constituants du GV :

- Les verbes transitifs/intransitifs.
- Les compléments du verbe (COD/COI).
- L'expression du lieu
- L'expression du temps
- La coordination et la juxtaposition.
- La synonymie
- L'antonymie

- Le temps des verbes :
 - Le présent de l'indicatif
 - Le futur simple
 - L'imparfait de l'indicatif.
 - Le passé simple
- Le G.N et ses expansions :
 - L'adjectif qualificatif et ses fonctions.
 - La proposition subordonnée relative (qui, que, où).
 - Le groupe prépositionnel complément du nom.

- Les verbes d'état.
- L'antonymie par préfixation (in/im, ir, il, dé/dés)
- L'homonymie
- La comparaison
- Les degrés de comparaison
- La coordination et la juxtaposition
- Les substituts grammaticaux et lexicaux
- L'expression de la cause
- L'expression de la conséquence
- La phrase interrogative
- La phrase déclarative.
- La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les tirets ...).

- Les présentatifs
- La tournure impersonnelle.
- La forme passive.
- Les temps du passif.
- L'accord du participe passé avec être
- La nominalisation par suffixation
- La proposition subordonnée complétive
- La relation cause/conséquence
- Le présent de l'indicatif

- Le présent du subjonctif
- le présent du conditionnel
- L'expression du but.
- l'expression de la condition.

3.5.3 Analyse du manuel de 3°AM

En 3^{ème} AM, deux leçons seulement sont consacrées aux PCPSP, l'une traite des relatives avec les autres expansions du nom dans une leçon qui porte le même titre et l'autre des complétives.

Leçon1 : Les expansions du nom

Organisation générale de la leçon

Rubrique n°1 : Un petit texte (4lignes) donné sans titre et avec, pour seule référence : Colette.

Rubrique n°2 : Je lis et je repère

Deux questions :

- Souligne les mots et groupes de mots qui complètent les noms en gras dans l'énoncé (le texte de Colette).
- Classe-les dans le tableau suivant :

Adjectifs qualificatifs épithètes	Compléments du nom	Propositions subordonnées relatives

Rubrique n°3 : J'analyse

- 1- Peut-on supprimer les expansions qui complètent les noms en gras.
- 2- A quoi servent-elles ? Quelles informations supplémentaires apportent-elles aux noms ?

Rubrique n°3 : Faisons le point

Quelques explications concernant les expansions du nom sont données :

« Pour décrire un être, un objet,on enrichit le groupe nominal avec des expansions du nom :

- Des adjectifs qualificatifs-épithètes,
- Des compléments du nom
- Des propositions subordonnées relatives (PSR) :
Exemple :une bouche qui laissait voir des dents très blanches.
- La proposition subordonnée relative (PSR) est introduite par un pronom relatif (PR) : *qui, que, dont, où*..... » Manuel de 3^{ème} AM, 2016/2017, p128.

Rubrique n°4 : Je m'exerce.

Exercice n°1 : Recopie la deuxième et la troisième phrase du texte suivant. Encadre le nom-noyau de ces phrases et souligne toutes ses expansions : adj.qual. , C.N., PRS.

L'institutrice Melle Candy, était âgée d'environ vingt-trois ou vingt-quatre ans. Elle avait un ravissant visage ovale et pâle avec des yeux bleus et une chevelure châtain clair. C'était une personne douce et discrète qui n'élevait jamais la voix, que l'on voyait rarement mais qui possédait le don exceptionnel de se faire adorer de tous les enfants dont elle avait la charge.

D'après Roahld Dahi Mathilda, Ed. Gallimard

Exercice n°2 : Remplace la proposition subordonnée relative par un adjectif qualificatif-épithète de même sens.

- Des amis auxquels on ne peut rien reprocher.
- Un vêtement qui n'est plus à la mode.
- Un défaut qu'on ne peut pas voir.
- Une voisine qu'on ne peut pas supporter.
- Une personne qui mérite le respect.
- Une personne qu'on admire.
- Le pays où je suis né.

Exercice n°3 : J'écris

Fais le portrait de ta maison, d'un proche, d'une personne que tu aimes. Emploie deux ou trois expansions du nom.

Leçon n°2 : La complétive

Organisation générale de la leçon

Rubrique n°1 : Un texte court (4 lignes) avec pour seule référence : *D'après l'association Sauvez l'Imzad.*

Rubrique n°2 : Je lis et je repère

Trois questions :

- Qu'est-il nécessaire de faire pour l'imzad ?
- Que ne faut-il pas oublier ?
- Souligne les phrases employées avec *que*.

Rubrique n°3 : J'analyse

Neuf questions sont posées à l'apprenant lors de cette rubrique d'analyse :

- 1- Les phrases employées avec *que* sont-elles simples ou complexes ? Pourquoi,
- 2- Combien comportent-elles de propositions ?
- 3- Sépare-les dans le tableau suivant :

Proposition principale	Proposition subordonnée conjonctive

- 4- Quelle est la nature grammaticale du mot de liaison *que* ?
- 5- Quelle est la fonction de la proposition subordonnée ?
- 6- Peux-tu supprimer ou déplacer les propositions subordonnées ? Pourquoi ?
- 7- Chacune des propositions subordonnées complète un verbe, lequel ?
- 8- A quels modes sont conjugués les verbes des propositions subordonnées ?
- 9- Laquelle exprime un fait certain ? Laquelle exprime une action incertaine ?

Rubrique n°4 : Faisons le point

Un ensemble de définitions/ explications sur la proposition subordonnée complétive

« - La proposition subordonnée introduite par *que* est COD du verbe qu'elle complète.

- La proposition subordonnée conjonctive est un élément essentiel de la phrase, on ne peut, ni la supprimer, ni la déplacer.

Exemple : [N'oublions pas] [que l'imzad fait partie de notre patrimoine.]

- La proposition subordonnée conjonctive est écrite
 - o A l'indicatif : si le verbe dont elle est COD est un verbe de parole ou d'opinion : *Je pense qu'il fait partie du patrimoine.*
 - o Au subjonctif : si le verbe dont elle est COD exprime : un doute, un sentiment, une volonté, une nécessité..... : *Il faut que l'imzad soit sauvegardé.*

Remarque : Je ne pense pas qu'il fasse partie du patrimoine culturel. » Manuel de 3°AM, 2016/2017 : p177.

Plusieurs ont points nous ont interpellée dans cette leçon :

- La confusion entre deux appellations d'une même subordonnée : *complétive* ou *conjonctive*. En effet, nous avons évoqué ce point lors de notre chapitre théorique sur les différentes descriptions des PCPSP. L'appellation de conjonctive renvoie à un seul aspect de la subordonnée, à savoir le critère morphologique autrement dit le fait qu'elle est introduite par une conjonction de subordination. Or nous savons très bien que beaucoup d'autres subordonnées sont introduites par des conjonctions de subordination et pourtant elles demeurent très éloignées d'un point de vue syntaxique et sémantique des complétives, il s'agit des circonstancielles. L'appellation « *conjonctive* » est donc partielle et partielle. Voilà pourquoi il serait plus correct de dire *conjonctive complétive* ou même *complétive* tout court car c'est la seule subordonnée qui occupe la fonction de COD. Dans la même leçon, cette subordonnée est appelée tour à tour ; complétive, conjonctive et proposition subordonnée conjonctive.
- La remarque donnée à la fin de la leçon a spécialement attiré notre attention parce qu'au lieu d'expliquer que le subjonctif est utilisé dans une conjonctive complétive même avec un verbe d'opinion (qui généralement appelle l'indicatif)

et ce en raison de la présence des particules de négation ne...pas ; le manuel se contente de donner un exemple dans ce sens et de souligner les deux particules de négation ainsi que le subjonctif, sans donner aucune explication.

« *Remarque : Je ne pense pas qu'il fasse partie de notre patrimoine. »*

Rubrique n° 5 : Je m'exerce

Quatre exercices sont donnés aux apprenants

Exercice n°1 : Souligne les phrases qui contiennent une complétive.

- Nous devons empêcher que le patrimoine national se dégrade.
- La région de Jijel que j'ai visité est un paradis sur terre.
- Nous entrons dans un vallon très sauvage que nous appelons Val sauvage.
- J'aimerais que tu viennes passer tes vacances en Algérie.

Exercice n°2 : Complète par une subordonnée conjonctive de ton choix en mettant le verbe de la complétive à l'indicatif ou au subjonctif

Remarque : Hésitation avérée de la part des concepteurs du manuel. Dans une seule et même phrase, la même subordonnée appelée une fois *conjonctive* et une autre fois *complétive* ce qui risque de fort perturber l'apprenant dans son processus d'appropriation d'une réalité linguistique déjà complexe de nature.

- Je pense que
- On souhaite que.....
- Les habitants des vieux quartiers voudraient que.....
- Exercice n°3 : Transforme le GN (COD) en proposition subordonnée conjonctive.
 - Les habitants attendent la restauration des monuments historiques.
 - Les autorités attendent l'arrivée de nombreux touristes pour le Tafsit.
 - On regrette la destruction des gravures rupestres.

Exercice n°4 : J'écris

Que penses-tu de l'état dans lequel se trouvent certains sites historiques de ton pays ?

Que fait-il faire ?

Réponds aux questions en deux phrases en employant des complétives.

3.6 L'enseignement du français en 4°AM

3.6.1 Cadre général

Rappelons que :

La 4°AM est la dernière année et le dernier palier du cycle moyen. C'est le palier de l'approfondissement et de l'orientation, il s'agira surtout de :

- Consolider les compétences installées durant les deux derniers paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes et relevant de l'argumentatif.
- Mettre en œuvre la compétence globale du cycle moyen afin de résoudre des situations problèmes scolaires et extrascolaires.

La compétence globale du cycle moyen est ainsi énoncée :

Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes.

La compétence globale du 3^{ème} palier est énoncée comme suit :

Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Par ailleurs, l'enseignement du français au moyen obéit à l'architecture suivante :

Compétence globale → Compétences terminales → Niveaux de compétences.

Compétence Globale de la 4°AM

Compétence terminale 1, premier trimestre			Compétence terminale 2, deuxième trimestre			Compétence terminale 3, Troisième trimestre		
N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :	N.C :
1	2	3	1	2	3	1	2	3

En sachant que chaque compétence terminale correspond à un projet, et que chaque niveau de compétence correspond à une séquence, nous avons ainsi trois projets par an, trois séquences par projet et neuf par année.

- La compétence globale en 4[°]AM est :

À la fin de la 4^e AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.

Compétence terminale 1 (trimestre 1/Projet 1) :

Comprendre/ produire oralement des textes argumentatifs

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Se positionner en tant qu'auditeur.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Analyser un texte argumentatif.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Résumer un texte argumentatif.

Niveau de compétence (NC4/ séquence4) : Prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs.

Compétence terminale 2 (trimestre 2 /Projet 2)

Comprendre des textes argumentatifs.

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Elaborer un texte argumentatif cohérent et compréhensible.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Analyser un texte argumentatif.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Dégager la fonction du texte.

Compétence terminale 3(trimestre 3/Projet 3)

Niveau de compétence (NC1/séquence 1) : Reformuler un texte argumentatif.

Niveau de compétence (NC2/ séquence 2) : Elaborer un texte argumentatif structuré.

Niveau de compétence (NC3/ séquence3) : Résumer un texte argumentatif.

3.6.2 L'enseignement de la grammaire en 4°AM

La grammaire phrastique ou textuelle se fait dans un objectif de communication, orale et écrite, au service du texte argumentatif :

« Le texte argumentatif met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre. L'énonciateur du texte argumentatif vise donc à défendre une opinion qu'il s'efforce de démontrer à l'aide d'arguments renforcés par des exemples. » Programme de français de 4°AM, Janvier 2010, P 40.

Les contenus prévus pour la 4°AM sont les suivants :

3.6.2.1 Grammaire de texte

- Structure de l'argumentation
- Progression thématique :
- à thème constant.
 - linéaire

Les indicateurs de temps (R)

- *Les indicateurs de lieu (D)*

- **Les modalisateurs**

- Les temps des verbes (R)

- **Les connecteurs logiques**

- **Les anaphores**

- **Le présent de l'indicatif** (moment de l'énonciation)

3.6.2.2 Grammaire de phrase

- La phrase interrogative
- *L'expression du lieu (D)*
- *L'expression du temps (R)*
- La coordination et la juxtaposition
- Les adjectifs mélioratifs, laudatifs / dépréciatifs
- Les verbes d'opinion
- La comparaison
- L'antonymie
- La synonymie
- La polysémie
- La proposition subordonnée complétive
- L'expression de l'opposition
- *L'expression de la cause (E)*
- *L'expression de la conséquence (E)*
- *L'expression du but (E)*
- L'expression du moyen
- l'expression de la condition
- Le présent de l'indicatif
- Le présent de l'impératif
- Le présent du subjonctif
- Le conditionnel (simple et composé)
- La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les tirets...)
- Le style direct et le style indirect
- L'interrogation directe et l'interrogation indirecte
- Les présentatifs
- *La tournure impersonnelle*
- La nominalisation

3.6.3 Analyse du manuel de 4°AM

L'analyse du manuel de 4°AM

En 4°AM, l'enseignement-apprentissage des PCPSP est programmé à travers sept leçons. En revanche, il est important de rappeler qu'il ne s'agit nullement de leçons au découpage traditionnel. En effet, la majorité des grammaires de référence abordent la question des PCPSP par un découpage traditionnel et linéaire, autrement dit, elles proposent des classements typologiques par groupes et sous-groupes de subordonnées selon le ou les critères retenus (nature et / ou forme du mot introducteur, valeur syntaxique, fonctionnelle et/ou sémantique de la subordonnée, sa mobilité, etc. Cf. partie 1). Les manuels scolaires algériens ne sont pas du tout dans la même logique d'organisation. En effet, et tel que les programmes scolaires l'ont annoncé, l'enseignement-apprentissage de la grammaire se fait dans un double objectif :

- D'abord la grammaire de phrase doit toujours être abordée en étroite liaison avec la grammaire de texte ;
- Ensuite et surtout, les points grammaticaux abordés à travers les différentes leçons doivent s'inscrire dans une logique d'enseignement-apprentissage qui garde pour finalité les quatre objectifs linguistiques de communication ; écouter, parler, lire et écrire.

Ces deux facteurs constituent, à notre avis, la principale explication au découpage «non traditionnel» des leçons des manuels de français. Observons ledit découpage sous la lumière des titres des leçons consacrées aux PCPSP :

- 1- Les propositions : juxtaposition, coordination et subordination.
- 2- L'expression de la cause et de la conséquence.
- 3- L'expression de l'hypothèse.
- 4- Les propositions subordonnées complétives conjonctives.
- 5- Les expansions du nom (dont la proposition relative)
- 6- L'expression du but.
- 7- L'expression de l'opposition.

On peut constater que, à travers ces leçons, les PCPS sont considérées comme un moyen parmi d'autres pour exprimer telle ou telle nuance linguistique. Seule exception

à la règle la leçon sur les complétives conjonctives : serait-ce parce que c'est la seule (des subordonnées abordées par le manuel au moins) au découpage morphosyntaxique et non sémantique ? Autrement dit la complétive conjonctive (comme la relative) ne respecte pas de critère sémantique, au contraire le seul critère qui fonde cette classe est morphosyntaxique et il serait donc difficile de la classer sous l'expression d'un rapport sémantique donné.

Leçon 1 : Les propositions : juxtaposition, coordination et subordination, P 48, 49
manuel de 4°AM, 2016/2017.

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n° 1 : Texte.

Un texte court (6lignes) intitulé : Des océans qui se vident. D'après :
E.GRUNDMANN, dans : Espèces en danger.

Rubrique n°2 : « *Je lis et je repère* »

Il est demandé aux apprenants de :

- Entourer les verbes conjugués des phrases du texte.
- Souligner les phrases complexes du texte.

Rubrique n°3 : « *J'analyse* »

Plusieurs questions sont posées aux apprenants sur :

- Le nombre de verbes conjugués et par conséquent celui des propositions.
- La nature des propositions.
- La nature du « lien » qui unit ces propositions : signe de ponctuation, coordonnant ou subordonnant.
- Lier deux propositions par un coordonnant.
- Lier deux propositions par un subordonnant.

Rubrique n°4 : « *Faisons le point* »

Plusieurs définitions/explications (sommaires) sont données :

- Phrase simple/phrase complexe,
- Proposition indépendante, principale et subordonnée,
- Juxtaposition,
- Coordination,
- Subordination.

« *La subordination : une conjonction de subordination (que, parce que, quand, afin que, bien que, de sorte que, ...) ou un pronom relatif (qui, que, dont, où...) introduit la proposition subordonnée et la relie à la principale.*

Exemple : Tous les scientifiques sont inquiets parce que la surpêche représente la plus grande menace sur la biodiversité marine. » Manuel de 4°AM, 2016/2017.P49.

La définition donnée par le manuel à un lien aussi complexe que la subordination est sommaire et superficielle, en effet, nous avons constaté (au chapitre 2) que la subordination est l'une des relations syntaxiques les plus complexes parce que faisant intervenir la totalité des critères définitoires (sens, fonction, forme, nature du subordonnant et/ou de la subordonnée) et recouvrant une multitude de réalités linguistiques parfois très éloignées les unes des autres, ce qui débouche sur un bon nombre de classements qui essaient de mettre de l'ordre dans cette famille. Or le manuel n'en retient qu'un seul : la nature du subordonnant, ce qui ne rend compte que très partiellement de la nature de la subordination et des subordonnées.

Rubrique n°5 : « *Je m'exerce* »P.⁵

Trois exercices :

- 1- Exercice n°1 : Sépare les propositions par un trait puis indique si elles sont : indépendantes, principales ou subordonnées.

⁵ Note de bas de page : Dans notre analyse des leçons et des exercices du manuel, et comme mentionné supra, les leçons ne sont pas consacrées exclusivement aux subordonnées, nous ne retiendrons dans notre analyse des exercices que ceux consacrés ou liés aux PCPSP

« L'eau met plus d'un siècle pour s'évaporer dans la Méditerranée car c'est une mère presque fermée. La faune et la flore sont en danger : c'est une mère malade et fragile. Les pollutions sont nombreuses et menacent la survie écologique de la Méditerranée. La situation est grave si bien qu'il faut agir très vite » Op.cit.p49.

On constate la présence d'une seule PCPSP, il s'agit d'une circonstancielle de conséquence :

La situation est grave si bien qu'il faut agir très vite.

2- Exercice n° 2 :

Relie les propositions indépendantes juxtaposées à l'aide de coordonnants.

3- Exercice n°3 :

Complète chacune de ces phrases selon les indications données.

- Je passe mes vacances à la campagne..... (indépendante juxtaposée).
- L'eau douce est rare..... (indépendante coordonnée).
- Des conventions internationales pour la protection de la biodiversité ont été signées..... (proposition subordonnée).
- Les eaux usées..... (proposition subordonnée) polluent fleuves et rivières.

4- Exercice n°4 : J'écris

Faut-il supprimer l'usage des sachets en plastique ? Justifie ta réponse en employant la coordination et la subordination.

Leçon n°2 : L'expression de la cause et de la conséquence P : 50, 51, 52.

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n°1 : Un texte moyen (13 lignes). D'après Isabelle Laffens- Gentieux et Gaëlle Bouttier-Guérive, dans Géo Ado, Février 2008.

Rubrique n°2 : Quatre questions :

- Quelle est la thèse soutenue dans le texte ?

- Relève une raison qui justifie cette thèse.
- Quel est l'impact des bouteilles en plastique sur l'environnement ?
- Quelle est la solution préconisée pour préserver l'environnement ?

Rubrique n°3 : « *J'analyse* »

- Quel rapport logique est exprimé dans la phrase en gras ?
- Remplace les deux points par le connecteur logique qui convient.
- Souligne tous les connecteurs logiques employés dans le texte.
- Qu'expriment-ils ?
- Classe-les dans le tableau ci-dessous et complète les listes.
- Souligne les deux phrases qui contiennent un subordonnant de cause. Encadre les subordonnants.
- Lequel informe le destinataire d'une cause que celui-ci ignore ?
- Lequel exprime une cause présentée comme connue du destinataire ?

Connecteurs logiques de cause	Connecteurs logiques de conséquence

Rubrique n°4 : « *Faisons le point* »

Plusieurs définitions/explications sont données sur l'expression des rapports logiques de cause et de conséquence, aussi bien dans les phrases simples que les phrases complexes par juxtaposition, coordination et subordination. Nous nous arrêtons aux PCPSP, qui sont abordées ici à deux reprises :

« *L'expression grammaticale de la cause*

Dans la phrase complexe :

- Une proposition subordonnée introduite par un subordonnant comme : *parce que, comme, puisque, vu que, étant donné que, sous prétexte que.....*

Exemple : *les oiseaux sont recouverts de pétrole parce qu'un navire a dégazé au large.* » Op.cit.p : 51,

« L'expression grammaticale de la conséquence :

Dans la phrase complexe :

- Une proposition subordonnée introduite par un subordonnant comme : *si bien que, de sorte que, au point que, tellement.....que, si.....que.*

Exemple : *un navire a dégazé au large si bien que les oiseaux sont recouverts de pétrole.* » Op.cit.p : 51,

Des explications sommaires, basées sur les critères formelles de la grammaire traditionnelles. En effet le seul critère définitoire retenu est la nature du subordonnant

Rubrique n°5 : « *Je m'exerce* »

Huit exercices sont proposés.

Exercice n°1 : Souligne l'expression de la cause dans les phrases suivante et précise sa nature grammaticale. (GN prépositionnel, proposition indépendante, proposition subordonnée).

Quatre phrase sont proposées dont deux sont des PCPSP.

- Ils se sont tellement exposés au soleil qu'ils ont eu des ennuis de santé. (Proposition corrélatrice de conséquence)
- L'églantier est surnommé rosier des chiens parce que l'on pensait autrefois que ses fruits rouge guérissaient de la rage. (Une proposition subordonnée circonstancielle de cause avec *parce que* et une complétive conjonctive avec *que*)

Exercice n°2 Souligne l'expression de la conséquence.

Cinq phrases sont proposées dont quatre sont des PCPSP :

- Un ras de marrée a été annoncé si bien que la région côtière est évacuée d'urgence. (Une corrélatrice de conséquence)
- Ces rivières sont dangereuses parce qu'elles sont infestées de crocodiles. (Une causale)
- Le commerce de l'ivoire a pris de l'ampleur de sorte que la vie des éléphants est menacée. (Une circonstancielle de conséquence)
- Le vent est si violent que le feu s'est rapidement propagé. (Une corrélatrice de conséquence)

Exercice n°3 : Complète avec : *pourquoi, comme, puisque, ou parce que*

L'enfant-Maman, pourquoi est-ce que je ne peux pas vivre dans l'eau comme les poissons ?

La mère-tu ne pourrais pas respirer dans l'eau !

L'enfant-Mais.....je peux respirer dans l'air, je peux respirer dans l'eau !

La mère- Non, tu ne peux pas,il faut des branchies. Et toi tu n'as pas de branchies, ce n'est pas possible !

L'enfant- Des branchies ? Qu'est-ce que ça veut dire ?.....je n'ai pas tout ça, moi ?.....je sais nager ?

La mère- Ecoute,je ne peux pas t'expliquer, va demander à papa !

L'enfant-.....à papa ?

La mère-il a réponse à tout !

Exercice n°4 : Complète par l'articulateur logique de cause qui convient.

- L'air que nous respirons est pollué..... gaz d'échappement des voitures.
- Il faut préserver la faune et la flore.....elles sont indispensables aux équilibres naturels.
-la pollution des mers et des océans, de nombreuses espèces animales et végétales disparaissent.

- La forêt amazonienne doit être sauvegardée.....c'est le poumon de la terre.
- La déforestation est un vrai problème.....elle entraîne la disparition des espèces animales.
- Des espèces animales ont été sauvéesla bonne volonté des amoureux de la nature.

Dans cet exercice plusieurs manières sont possibles pour exprimer la cause, nous retiendrons la possibilité d'exprimer la cause par une PCPSP avec *parce que*.

Exercice n°5 : Relie les phrases suivantes de manière à :

- a- Exprimer la cause, b- Exprimer la conséquence.
- Les océans et les mers contiennent des déchets en matière plastique. Beaucoup d'animaux marins meurent étouffés.
- Les maladies respiratoires augmentent. L'air est pollué.
- L'homme est une menace pour la biodiversité. Il a détruit de nombreux habitats abritant des espèces animales.
- Il faut aménager des espaces verts dans les villes. L'air est irrespirable.
- Il faut préserver les forêts. Elles servent d'habitat naturel aux animaux et à certaines plantes.

Exercice n°6 : Transforme le GPCC de cause en proposition subordonnée CC de cause.

- La baignade est interdite à cause de la pollution de la plage.
- Des hectares ont été sauvés grâce à l'intervention rapide des pompiers.
- Les éléphants d'Afrique sont menacés de disparition à cause de la réduction de leurs territoires.
- Des animaux sont morts de soif dans le Sahel à cause de la sécheresse.

Exercice n°7 : Complète les phrases par l'expression de la conséquence.

- La pêche traditionnelle a été remplacée par une pêche industrielle.
.....
- L'homme détruit l'habitat des animaux.....

- Les abeilles sont des insectes très utiles.....
- La planète se réchauffe.

Exercice n°8 : J'écris

- Rédige une phrase dans laquelle tu donneras une raison pour laquelle tu ne dois pas polluer la plage où tu passes tes vacances.
- Réécris cette phrase de manière à exprimer la conséquence.

Leçon n°3 : L'expression de l'hypothèse (la condition). P : 72,73.

Organisation générale :

Rubrique n°1 : Un texte de six lignes, qui porte sur le réchauffement climatique, est donné sans références.

Rubrique n°2 : *Je lis et je repère*

Trois questions autour du texte :

- Quelles seraient les conséquences du réchauffement climatiques ?
- Quelles phrases de l'énoncé expriment ces conséquences ?
- Ces conséquences sont-elles certaines ou envisagées ?

Rubrique n°3 : *J'analyse*

Six questions sont posées à l'apprenant :

- Quel rapport logique est exprimé dans ces phrases ?
- Quel connecteur introduit ce rapport ?
- Quel mode est employé pour exprimer ce rapport ?
- Quels faits sont soumis à l'hypothèse ?
- Dans quelle phrase l'idée exprimée est implicite ? Explicite ?
- Redis la phrase ci-dessous en remplaçant *si* par un autre connecteur équivalent.

« Si l'abeille venait à disparaître, l'humanité n'aurait plus que quelques années à vivre. »

Rubrique n°4 : Faisons le point.

Une définition/ explication de l'hypothèse est donnée. Nous retiendrons ce qui se rapporte aux PCPSP :

« *L'hypothèse exprime un fait soumis à la condition.*

Dans une phrase complexe c'est la proposition subordonnée qui exprime l'hypothèse. La proposition principale exprime le fait soumis à la réalisation de cette hypothèse.

Outils et moyens grammaticaux pour exprimer l'hypothèse :

Phrase complexe :

- *Si + présent de l'indicatif → futur simple*
- *Exemple : Si l'abeille vient à disparaître l'humanité n'aura que quelques années à vivre.*
- *Si + imparfait → conditionnel présent.*
- *Exemple : si l'abeille venait à disparaître l'humanité n'aurait plus que quelques années à vivre.*
- *A condition que, en attendant que, pourvu que, + mode subjonctif.*
- *Au cas où+ mode conditionnel. » Op.cit.P72.*

Nous pouvons facilement constater l'inspiration traditionnelle des explications et l'importance accordée aux critères formels au détriment des autres.

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Quatre exercices sont proposés :

Exercice n°1 : Souligne l'expression de l'hypothèse.

- *Au cas où vous ne pourriez pas venir, prévenez-moi !*
- *Vous trouverez des places pourvu que vous réserviez longtemps à l'avance.*

- Vous arriverez à l'heure à condition que vous partiez immédiatement.
- Tu pourras suivre ce cours à condition que tu t'inscrives avant huit jours.

Exercice n°2 : Complète les phrases par : à condition de, à condition que, sans, au cas où, en cas de, si.

- Tu pourras passer en 1^{ère} AS.....tu sois plus sérieux dans ton travail.
-tu verrais Sonia, dis-lui de m'appeler.
- Vous aurez des difficultés pour le retour.....vous ne réservez pas votre place.
-doute, demandez l'avis de votre médecin.
-sa maladie, il aurait pu obtenir de meilleurs résultats.
- Nous déménagerons.....de trouver un appartement plus grand.

Exercice n°3 : Transforme le GPCC de condition en PSC de condition.

- Sans les encouragements de mes parents, je ne réussirai pas.
- En cas de problème, téléphonez au service après-vente.
- Tu iras en voyage à condition d'avoir ton BEM.
- Avec des efforts tu arriveras à déplacer ce tronc d'arbre.
- En regardant des films en version originale, il pourrait améliorer son anglais.

Exercice n°4 : Mets les verbes entre parenthèses aux temps et modes qui conviennent.

- Si tu prenais l'habitude de te lever tôt, tes journées (*être*) beaucoup plus remplies.
- Tu m'enverrais des mails si tu (*avoir*) un ordinateur.
- Si tu peux m'aider, ce (*être*) formidable.
- Si j'avais beaucoup d'argent, je (*faire*) le tour du monde.

Leçon4 : Les propositions subordonnées complétives conjonctives

P : 96,97, 98.

Organisation générale de la leçon :

Rubrique 1 : Un texte

Un texte moyen (11 lignes), qui parle d'un fait divers.

Rubrique 2 : Je lis et je repère

Deux questions :

- Relève du texte la prise de position de l'auteur par rapport à la violence.
- Quels verbes emploie-t-on pour donner son avis ?

Rubrique3 : J'analyse

Quatre questions :

- Combien de verbes comportent les phrases suivantes ? Nomme les propositions de chaque phrase.
« Je trouve que c'est un comportement lâche »
« Il faut que les enfants aient une bonne éducation »
- Quelle est la fonction de la proposition subordonnée.
- Par quel subordonnant est-elle introduite ? Quelle est sa nature grammaticale ?
- A quel temps et à quels mode sont conjugués les verbes des propositions subordonnées ? Explique ce choix.

Rubrique n°4 : Faisons le point

Des définitions/explications sur la complétive et son fonctionnement.

*« La proposition subordonnée complétive complète le sens du verbe. Elle est complément d'objet direct (COD) du verbe de la principale. La proposition subordonnée complétive conjonctive est introduite par la conjonction de subordination **que**.*

Exemple : Je trouve [que c'est un comportement lâche].

Elle s'emploie après un verbe de déclaration, d'opinion, de sentiment, de volonté ou d'ordre.

Son verbe est :

- A l'indicatif s'il s'agit d'un verbe d'opinion (penser, croire) ou de déclaration (dire, annoncer).

Exemple : Je dis que la violence est un poison.

- Au subjonctif s'il s'agit d'un verbe de sentiment (aimer, souhaiter, craindre) d'ordre ou de volonté (vouloir, falloir, exiger).

Exemple : Je veux que tu sois respectueux.

Attention : Ne pas confondre **que** conjonction de subordination placé après un verbe et **que** pronom relatif placé après un nom ; celui-ci introduit une proposition relative qui complète un nom.

Exemple : Je dirais [(1) que la violence est un mal] [(que) l'éducation peut guérir].

*Le premier **que** est placé juste après le verbe **dirai**, il s'agit donc d'une conjonction de subordination qui introduit une conjonctive complétive.*

*Le second (**que**) est placé après le nom **le mal**, il s'agit donc d'un pronom relatif qui introduit une relative et complète le sens du nom. » Manuel de 4°AM, 2016/2017. P : 97.*

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Cinq exercices sont proposés aux apprenants.

Exercice n°1 :

Souligne, dans le texte ci-dessous, les propositions subordonnées complétives conjonctives.

4 Les aspects négatifs de la télévision.

D'abord, il faut dire qu'il s'agit d'un média passif : le téléspectateur ne réfléchit pas, il « avale » tout ce qu'on lui présente.

De plus la télévision risque d'entraîner une dégradation de la vie familiale : absence de communication, disputes causées par un désaccord quant au programme de la soirée.

En outre, les médecins affirment que regarder la télévision trop souvent nuit à la santé : les yeux en souffrent. Le téléspectateur immobile, qui se gave de chips, de chocolat et autres produits à haute teneur en calories, risque de prendre du poids.

Enfin et surtout de nombreux critiques estiment que les chaînes télévisées diffusent trop de scènes de violence, ce qui risque d'augmenter l'agressivité des jeunes.

Exercice n°2 : Classe les propositions subordonnées dans le tableau suivant :

On affirme que les jeux vidéo sont à utiliser avec modération. Les images et les scènes que certains d'entre eux montrent peuvent perturber les enfants et modifier leur comportement dans la réalité. On constate que certaines scènes sont trop souvent violentes. L'enfant a tendance à vouloir s'identifier au héros qu'il veut imiter.

Propositions subordonnées relatives	Propositions subordonnées complétives conjonctives

Nous constatons que les concepteurs de ce manuel ont préféré regrouper la relative et la complétive et ce, comme nous l'avons avancé supra, en raison des ressemblances morphosyntaxiques qui existent entre ces deux classes de propositions subordonnées : à savoir le que fondement même de la classe soit basé uniquement sur la nature morphosyntaxique du mot introducteur.

Exercice n°3 : selon le sens du verbe de la proposition principale, conjugue le verbe de la proposition subordonnée au temps et au mode qui conviennent :

- Je pense que la télévision ne (pouvoir) pas remplacer le livre.
- Les parents craignent que leurs enfants n' (avoir) pas le temps de lire.
- Le chef de l'établissement annonce aux élèves que le téléphone portable..... (être) interdit à l'école.
- Il ne faut pas que les conducteurs (faire) de la vitesse.

- Je ne pense pas que vous (arriver) à faire ce sport d'endurance.
- J'espère que tu (savoir) résoudre ce problème de maths.
- Je crois que l'examen (se passer) dans de bonnes conditions.

Exercice n° 4 : Transforme le groupe nominal COD en proposition subordonnée conjonctive COD. :

- Nous regrettons son départ.
- J'espère ta réussite.
- Les invités souhaitent beaucoup de bonheur aux nouveaux mariés.
- L'accusé affirme son innocence.

Nous constatons l'inspiration de la grammaire générative et transformationnelle à travers cet exercice (et beaucoup d'autres à tous les niveaux) de transformation. Par contre les arbres Chomskyens qui envahissaient les anciens manuels scolaires (du programme de 1983/1984) ont complètement disparus.

Exercice n°5 : J'écris

Que penses-tu des élèves qui négligent leurs études ? Donne ton point de vue en utilisant un verbe d'opinion et une proposition subordonnée conjonctive complétive.

Leçon n° 5 : les expansions du nom

Organisation générale de la leçon

Rubrique n°1 : Un texte moyen (10 lignes) intitulé : L'Algérie vue du ciel. D'après Jean Grenier.

Rubrique n°2 : Je lis et je repère

- Relève les expansions des noms soulignés dans le texte.
- Où sont placées ces expansions par rapport aux noms ?

Rubrique n°3 : J'analyse

Dans le tableau ci-dessous, classe les expansions selon leur nature grammaticale

Adjectifs qualificatifs	Compléments du nom	Propositions subordonnées relatives

- Quelles remarques peux-tu faire sur le rôle de ces expansions ?
- Quelles impressions (valorisante/dévalorisante) ces expansions donnent-elles ?
- Traduisent-elles le point de vue de l'auteur ?
- Quel pronom relatif introduit chaque proposition subordonnée relative ?
- Quel est le rôle de ces pronoms relatifs ?
- Quels noms complètent-ils ?

Rubrique n°4 : Faisons le point.

Plusieurs définitions/explications sont données aux diverses expansions du nom. Retenons celles données à la proposition subordonnée relative.

« *La proposition subordonnée relative (PRS) : On s'arrête un moment au dessus des oasis **qui gardent l'entrée du désert.***

La PRS est introduite par un pronom relatif qui remplace :

***Qui** : un GN sujet,*

***Que** : un COD,*

***Où** : un CCL, ou un CCT*

***Dont** : un COI ou un C du nom.*

[On s'arrête un moment au dessus des oasis][qui gardent l'entrée du désert].

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Huit exercices sont proposés.

Exercice n°1 : Dans les énoncés suivants souligne les expansions du nom et précise leur nature grammaticale.

- Cap Djenet est une séduisante plage de sable fin où la fraîcheur est assurée par la forêt environnante.
- Il existe sur le littoral algérien plusieurs phares qui guident les bateaux pendant la nuit. Ces bâtiments de lumière préviennent les petites embarcations et les grands vaisseaux de la proximité des côtes et des ports.
- Exercice n°2 : Dans le texte suivant souligne d'un trait les propositions subordonnées relatives et de deux traits les adjectifs qualificatifs.

El-Bayadh

Peu avant El-Bayadh, un paquebot gris se profile, massif, rocheux, que l'on contourne pour traverser la ville. Ville surprenante dans la mesure où l'on se croirait soudain transportés de l'autre côté de la mer, dans une bourgade méridional où le mistral fait chuintier les feuillages, où la rivière aux eaux basses s'étire, où les maisons crépies, les tuiles romanes et la mairie démentent les turbulences de l'histoire. El-Bayadh n'est certainement pas la seule localité à suggérer cela, mais ici la confusion est vertigineuse.

Exercice n°3 :

Remplace les adjectifs qualificatifs par des propositions subordonnées relatives de même sens.

- Une fraîcheur bienfaisante.
- Une fleur odorante.
- Un paysage envoutant.
- Un lieu désertique.
- Un site admirable.

Exercice n°4 : Replace les compléments des noms par des adjectifs qualificatifs de même sens.

- C'est une belle journée de printemps.
- Les rayons de soleil abîment la peau.
- L'autorisation des parents est indispensable pour les mineurs.
- La pollution aggrave la maladie des poumons.
- Les moyens de transport par air, par mer et par voie ferrée réduisent les distances.
- La population du monde augmente.
- C'est un pôle de tourisme.

Exercice n°5 : Enrichis les noms par des expansions selon les indications entre parenthèses.

La ville (C.N.) attire des touristes (adjectif). Ils viennent par centaines pour passer des vacances (adjectif). Les monuments (adjectif) (PSR) sont célébrés dans le monde (adjectif).

Exercice n° 6 : Complète les phrases par le pronom relatif qui convient.

- Elle envoie des cartes postales à ses amiessont restées en Algérie.
- Je retrouve avec émotion la maisonje suis né.
- Voici la Grande Mosquée d'Alger..... tu m'as parlé.

Exercice n°7 : Nomme les propositions subordonnées introduites par *que* : relatives ou complétives ?

Les livres que nous avons sont utiles pour notre instruction. Il faut que nous les lisions. Ceux que nous n'utilisons plus, nous devons les donner à d'autres qui en ont besoin. Il ne faut pas que les jetions.

Exercice n°8 : J'écris

Décris en une ou deux phrases le paysage ci-dessous en utilisant des expansions du nom.

Photo avec une maison de campagne entourée d'arbres et de forêt, au loin des montagnes. Paysage qui permet en effet une grande utilisation des expansions du nom.

Leçon n°6 : L'expression du but

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n°1 :

Un texte très court (à peine trois lignes), sans titre et sans références. Il contient une seule PCPSP de but avec *pour que* (dans la dernière phrase).

Rubrique n°2 : Je lis et je repère.

Trois questions :

- Quel est le rapport logique exprimé dans la dernière phrase ?
- Quel est l'articulateur qui introduit l'idée de but.
- Relève dans le texte deux autres articulateurs exprimant le même rapport.

Rubrique n°3 : J'analyse

Trois questions :

- Remplace ces articulateurs par d'autres de même sens.
- Quelles est la nature grammaticale des groupes de mots exprimant le but ?
- Quel est le mode utilisé dans la proposition subordonnée ? Justifie son emploi.

Rubrique n°4 : Faisons le point

Des définitions/explications sur l'expression du but dans la phrase simple et complexe.

« *Le but est ce que l'on cherche à atteindre ou à éviter :*

Dans une phrase complexe à l'aide de :

Une proposition subordonnée introduite par : pour que, afin que, de peur que, de crainte que, + mode subjonctif.

Exemple : [Le Ministère de la Culture a pris des mesures] [pour que les monuments historiques soient restaurés.]

Remarque :

Si le sujet de la subordonnée est le même que celui de la principale, on doit utiliser pour, afin de + infinitif.

Exemple : Je voyage par avion pour arriver plus vite. » Op.cit, 151.

Rubrique n° 5 : Je m'exerce

Cinq exercices

Exercice n° 1 : Souligne l'expression du but dans les phrases suivantes :

- Elle a pris un taxi de peur de manquer son rendez-vous.
- Elle a attrapé des coups de soleil pour être restée trop longtemps sur la plage.
- Mes parents économisent de l'argent pour que nous puissions partir en vacances.
- Les nuages étaient si noirs que chacun est vite parti s'abriter.
- Il a débranché son portable de peur d'être dérangé.
- De nombreuses actions visent à conserver les sites historiques.

Exercices n°2 : Complète les phrases avec : de peur de, pour, afin que, de peur que, afin de :

- Les écologistes ont organisé une grande manifestationla sauvegarde des animaux en voie de disparition.
- Je suis allé voir mon ami.....le soutenir.
- J'ai pris mon parapluie La pluie ne me surprenne pas.
- Bois suffisamment d'eau être en bonne santé.
- Je travaille bien mes parents soient satisfaits.
- Il voyage en Angleterre perfectionner son anglais.

Exercice n°3 : Complète les phrases suivantes de façon à exprimer le but. Varie les articulateurs.

- Je lis beaucoup.....

- Les touristes se rendent à Tamanrasset
- On construit des hôtels cinq étoiles.....
- Air Algérie a fait des promotions.....
- Je ne fume pas.....
- Nous ne faisons pas de bruit.....

Exercice n°4 : J'écris

Ecris un slogan publicitaire pour inciter les touristes à venir visiter l'Algérie. Emploie l'expression du but.

Leçon n°7 : l'expression de l'opposition

Organisation générale de la leçon :

Rubrique n°1 : Un texte court (5 lignes) donné sans titre ni références.

Rubrique n°2 : Je lis et je repère

Une seule question :

- Relève de la première phrase de l'énoncé ci-dessus (le texte proposé en début de leçon) un articulateur logique.

Rubrique n°3 : J'analyse

Cinq questions :

- Quel est le rapport logique exprimé dans la première phrase de l'énoncé ?
- Réécris cette phrase en remplaçant l'articulateur par un autre de même sens.
- Remplace l'articulateur par la locution conjonctive de subordination *bien que ; alors que*.
- Que remarques-tu sur le mode employé dans la proposition subordonnée ?
- Transforme cette phrase complexe en phrase simple en employant : *malgré ; en dépit de*.

Rubrique n°4 : Faisons le point

Quelques définitions/explication de l'opposition. Retenons ce qui a trait aux PCPSP.

« *L'expression de l'opposition met en relation deux éléments, deux faits, deux arguments, qui s'opposent.*

Dans l'argumentation, l'opposition permet d'exprimer également des thèses contradictoires.

On peut exprimer l'opposition dans la phrase complexe :

a- A l'aide de propositions indépendantes coordonnées (reliées) par : mais, or, cependant, toutefois, néanmoins, pourtant, en revanche, au contraire.

Exemple : [Certains préfèrent passer leur vacances à l'étranger][pourtant il y a tant et tant de beauté à visiter dans notre pays.]

b- A l'aide d'une proposition subordonnée introduite par : (bien que, quoique) + subjonctif, (alors que, même si) + indicatif.

Exemple : [Bien que notre pays soit beau], [certains passent leurs vacances à l'étranger.]

[Même si notre pays est beau], [certains passent leurs vacances à l'étranger.] »

Op.cit, p175.

Rubrique n°5 : Je m'exerce

Sept exercices sont proposés aux apprenants.

Exercice n°1 : Souligne l'expression de l'opposition et encadre les connecteurs.

- Nous irons à la mer malgré le mauvais temps.
- Les vacances sont arrivées, mais tu n'es pas content car tu resteras chez toi.
- J'ai subi un échec pourtant je ne me suis pas laissé abattre.
- Les responsables ont pris des mesures cependant le chômage sévit toujours
- Le temps est meilleur mais on reste couvert
- La récolte est fort abondante et pourtant les prix restent élevés
- Bien que des efforts soient déployés, la planète reste menacée
- Contrairement aux avertissements des scientifiques sur le réchauffement du climat, peu de gens agissent en conséquence

Exercice n°2 : Complète chaque phrase par le connecteur d'opposition qui convient.

-l'air soit doux et que l'eau soit bonne, il se refuse de se baigner.
- tes parents te grondent sévèrement, ils veulent ton bien.
-la tempête, les bateaux sont sortis en mer.
- J'aimerais bien acheter ces baskets Elles sont trop chères.

Exercice n°3 : complète ces phrases à l'aide des connecteurs proposés :

Mais, il est vrai que, bien que, cependant, néanmoins, pourtant, même si.

- Aujourd'hui je suis allée au marché.....je n'ai pas trouvé ce que je désirais acheter.
- j'adore les gâteaux aux fruits, je préfère les glaces.
- Les abeilles font peur à Maya, Ce sont des insectes essentiels pour la biodiversité
- les tigres soient des animaux féroces, ils sont magnifiques.
- Les voitures polluent la planète, Les hommes les utilisent beaucoup.
- Le tri des déchets est important, peu de gens le pratique.
- Cette fille semble avoir de la peine à faire ses devoirs,elle a toujours eu de bonnes notes.

Exercice n°4 : Relie les phrases en établissant un rapport d'opposition. Varie les connecteurs.

- Karim n'est pas bon en maths. Il est doué pour le sport.
- Tu adores la musique classique. Ta copine la déteste.
- 60% des étudiants travaillent pendant les vacances. Seulement 15 % des lycéens le font.
- Les gens sont passionnés d'émissions de divertissement. Les émissions culturelles n'ont pas beaucoup de succès.
- Notre équipe favorite a gagné le match. Elle ne s'est pas qualifiée.

- Elle a bien répondu aux questions des examinateurs. Elle n'a pas bien argumenté ses opinions.

Exercice n°5 : Transforme le GN prépositionnel en proposition subordonnée d'opposition :

- Mon grand-père est en bonne santé malgré son âge.
- Elle a plongé dans la piscine malgré sa peur.
- Malgré son courage, mon ami a perdu la partie.
- Malgré un régime strict, elle ne maigrit pas.
- Malgré une maladie sévère, mon ami n'a pas voulu rater la course de vitesse.

Exercice n°6 : Transforme la phrase complexe en phrase simple.

- Bien qu'il soit prudent, le chauffeur a eu un accident.
- Il est fatigué mais il travaille sans arrêt.
- Il voudrait faire ce voyage mais c'est trop risqué.
- Elle a pu se libérer, bien qu'elle ait beaucoup de travail.

Exercice n°7 : J'écris

Rédige deux à trois phrases dans lesquelles tu emploieras l'expression de l'opposition.

3.6.4. Conclusions pour notre recherche

Une seule et unique leçon consacrée aux PCPSP pour cette dernière année du moyen qui est en même temps la dernière année consacrée à l'enseignement de la grammaire explicite de la phrase. Cette leçon porte sur les propositions subordonnées complétives. Le programme ne dit rien de plus concernant le contenu, le déroulement et surtout le fondement théorique de la leçon en question. Espérons que l'analyse de ladite leçon dans le manuel nous apportera des éléments de réponse.

CONCLUSION

Ce chapitre a été réalisé dans en vue de répondre à une interrogation intrinsèquement inhérente à cette recherche, à savoir : l'enseignement du français, de la grammaire et des PCPSP en Algérie. Pour ce faire, nous avons passé au crible l'ensemble des programmes et manuels scolaires de français. Cet exercice long et minutieux nous a permis de réunir et d'étudier des dizaines de documents pédagogiques (Référentiel général des programmes, programmes scolaires, guides d'accompagnement et manuels scolaires des divers cycles et années de l'enseignement du français) dans l'optique de répondre à ladite question.

S'agissant du niveau pédagogique, l'enseignement du français semble épouser les préceptes de base de l'Approche par les compétences, laquelle approche se concrétise par la pédagogie de l'intégration et la pédagogie de projets telle qu'elle est conçue dans les travaux de ROEGIERS, X, (cf. ROEGIERS, X, 2001, 2012). Ces conceptions curriculaires se retrouvent à la base de l'enseignement du français à tous les cycles de l'enseignement.

L'enseignement de la grammaire, comme nous l'avons déjà évoqué aux parties descriptives de ce travail, se fait selon une configuration quadruple : grammaire implicite/ explicite, grammaire de phrase/ grammaire de texte. En adéquation avec l'un des préceptes phares de la didactique de la grammaire de FLE, l'enseignement implicite de la grammaire est confiné à la première année d'enseignement-apprentissage de français (la 3^{ème} AP), pour toutes les autres années, l'enseignement grammatical explicite et inductif est fortement investi par des exercices de consolidation plus ou moins traditionnels malgré les slogans de rénovation prônés par les concepteurs de programmes. Ainsi, lors de notre chapitre de description conceptuelle dédié à la didactique de la grammaire, et après avoir étudié et confronté les diverses techniques d'enseignement et exercices dans ce domaine, nous avons conclu que les exercices de conceptualisation nous semblent être à même d'épouser les processus acquisitionnels complexes d'une grammaire de Le. Or l'analyse des manuels de français a révélé qu'aucune des leçons réservées aux PCPSP ne fait appel à ce genre d'exercices.

La configuration d'ensemble : grammaire de phrase/ grammaire de texte est à la base de l'enseignement du français durant toutes les années des deux cycles : primaire et secondaire, avec quelques particularités :

- La grammaire de phrase est implicite en 3^{ème} AP et explicite inductive pour toutes les autres années (4^{ème} AP, 5^{ème} AP, 1^{ère} AM, 2^{ème} AM, 3^{ème} AM, 4^{ème} AM)
- La grammaire de phrase est, quant à elle, implicite durant les deux cycles primaire et moyen, mais non moins importante est présente que la grammaire phrastique. Dit autrement, la plupart des concepts fondant la grammaire textuelle, se retrouvent avec une progression didactique adaptée aux niveaux linguistiques des apprenants, dans les objectifs d'enseignement dès la 3^{ème} AP, mais jamais dans les leçons de grammaire de ces deux cycles.
- Au cycle secondaire par contre, la grammaire textuelle devient explicite et la grammaire de phrase disparaît du plan explicite et donc des leçons et exercices de ce cycle.

Le dernier volet de notre deuxième question de recherche concerne l'enseignement des PCPSP, il a permis de générer deux principales hypothèses à la base de cette recherche :

- Les leçons de grammaires des manuels de français en Algérie sont inspirées des grammaires pédagogiques et des grammaires de référence françaises.
- Les leçons de grammaire sont insuffisantes par rapport aux besoins et carences des apprenants algériens au niveau des PCPSP.

Ces deux hypothèses ont été validées lors de l'étude des supports pédagogiques. En effet des critères de reconnaissance comme l'étiquetage métalinguistique, les découpages linguistiques, les fréquences linguistiques et les fréquences d'apparition dans les grammaires et/ou manuels scolaires, nous permettent de confirmer un grand degré de conformité entre les grammaires de références, les grammaires pédagogiques et les manuels scolaires algériens.

La confirmation de la seconde hypothèse, est quant à elle, alarmante, et dépasse nos attentes de départ : les leçons de grammaire consacrées aux PCPSP dans tout le

Le système éducatif algérien ne dépasse pas la douzaine. Le contenu pauvre et superficiel de ces leçons est très loin de donner à l'apprenant une idée, serait-ce basique, sur le fonctionnement syntactico-sémantique très complexe des PCPSP.

Y a-t-il toujours lieu de s'étonner des compétences syntaxiques, linguistiques et communicationnelles de nos apprenants ?

TROISIEME CHAPITRE

EVALUATION DES COMPETENCES D'APPRENANTS EN FLE AU NIVEAU DES PCPSP

INTRODUCTION

«Les interlangues ne sont pas analysées pour les mêmes raisons que les langues naturelles : l'analyse des interlangues n'a d'autres fins que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage » VOGEL. K, 1995: 21.

Etant donné que les erreurs des apprenants sont trop systématiques pour être accidentelles, qu'elles témoignent d'une réflexion personnelle et révèlent des hypothèses construites sur la Lc à partir d'une expérience linguistique limitée ; nous essaierons d'analyser les erreurs de notre corpus en termes de stratégies d'apprentissage afin de pouvoir localiser les difficultés rencontrées par nos apprenants durant leurs processus acquisitionnels des PCPSP.

L'évaluation des compétences d'apprenants issus du système éducatif algérien constitue le dernier chaînon de cette recherche. Ainsi nous en venons au centre de l'opération pédagogique à savoir l'apprenant : que garde-t-il de cet enseignement ? Autrement-dit, quelles sont ses compétences effectives à utiliser librement les PCPSP dans une production écrite. A cet effet, nous avons passé un test de compétences à un groupe d'apprenants issus du système éducatif mis en cause.

1 Description du test :

Afin de pouvoir évaluer avec le plus de précision possible les compétences des apprenants à manipuler correctement les PCPSP, nous avons passé un test à un groupe de 100 étudiants de FLE. Ce test a été élaboré et passé selon les critères suivants :

- Le test a été fait avec 100 étudiants répartis en quatre groupes d'une vingtaine d'étudiants (plus exactement, le groupe 1 : 28 étudiants, le groupe 2 : 22 étudiants, le groupe 3 : 24 étudiants, le groupe 4 : 26 étudiants).

- Il s'agit d'étudiants en 1^{ère} année de licence de français, ce choix est motivé surtout par des raisons de faisabilité et de facilité d'accès. Le fait que ce soit nos propres étudiants, nous a permis de passer le test dans des conditions optimales d'authenticité.
- Le test s'étant déroulé au début de l'année universitaire pour avoir la certitude que les compétences des apprenants ne sont pas liées aux enseignements-apprentissages universitaires.
- Le test s'est déroulé en classe, dans le cadre d'un TD du module de CEE (compréhension et expression écrites). Etant donné que les questions peuvent très bien faire partie d'un test de niveau de début d'année, et afin de préserver l'authenticité des résultats, les apprenants n'ont pas été informés des fins du test ni de l'utilisation de leur copies.
- Le test est basé sur une rédaction semi-contraignante. Autrement dit, il est demandé aux apprenants de raconter comment ils ont passé leurs dernières vacances et comment ils souhaiteraient passer les prochaines. En effet les questions semi-ouvertes évitent aux apprenants de perdre leur temps à la recherche d'un sujet de rédaction. Ainsi nous sommes sûre qu'ils consacreront tout le temps du test, à savoir 1 heure et 30 minutes, à la réflexion, la rédaction, la révision et la réécriture.
- Le sujet du test (les vacances) n'a pas été exploité par les programmes et les manuels scolaires des trois cycles, ce qui évite aux apprenants de reproduire des situations déjà étudiées.
- Le sujet du test, les vacances, permet d'exprimer bon nombre de nuances linguistiques : le souvenir, l'action, le souhait, le rêve, le regret....nous avons pensé que ceci peut constituer un contexte favorable et encourageant à l'apparition des PCPSP.
- Ce test nous permet d'évaluer l'emploi spontané et implicite de la notion de PCPSP. En effet, l'objectif final de tout processus d'enseignement-apprentissage d'une Le est l'intériorisation et la maîtrise d'un maximum de micro-systèmes linguistiques qui constituent l'ensemble de cette Le. Voilà pourquoi nous avons volontairement exclu de proposer des questions portant sur la maîtrise explicite des PCPSP, comme par exemple leurs définitions et leurs classements. Car en

effet, si ces questions permettent d'évaluer des connaissances métalinguistiques, elles ne sont pas très significatives des compétences linguistiques réelles des apprenants.

- Ce genre d'exercice (production écrite semi-contraignante) permet de mesurer :
 - o Les fréquences d'emploi spontané des PCPSP ;
 - o Les catégories les plus usitées des PCPSP ;
 - o Les fréquences des erreurs liées aux PCPSP.

Les résultats seront comparés autant que faire se peut aux fréquences de Lc afin de mieux situer les compétences et lacunes de notre public. L'analyse de la nature et la fréquence des erreurs nous permettraient de mieux comprendre le comportement cognitivo-linguistique de nos apprenants face à l'un des systèmes les plus fréquents mais aussi les plus complexes de Lc à savoir les PCPSP.

2 Analyse des résultats

Etant donné que les productions écrites étaient libres, (raconter ses vacances) les apprenants ont employé implicitement les formes de PCPSP qui font partie de leur compétence linguistique. Autrement dit, ils ont employé les formes qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser. Ainsi dans les 100 copies de notre corpus, nous avons relevé 671 occurrences de PCPSP, toutes formes confondues, dont 374 emplois corrects (55%), et 297 emplois erronés (45%). Parmi ces emplois, nous avons compté :

- 303 subordonnées circonstancielles (45%),
- 276 subordonnées relatives (42%)
- 79 subordonnées complétives (11%),
- 13 interrogatives indirectes (2%).

A ce sujet, nous tenons à rappeler que la plupart des fréquences d'emploi de notre corpus sont fidèles aux fréquences d'apparitions dans Lc¹

Les tableaux suivants récapitulent par copie les emplois des PCPSP ainsi que des subordonnants qui les introduisent :

¹ Pour ce qui est des fréquences linguistiques du français, nous nous sommes référée aux travaux de BRUNET. E, 2010

. N°Copie	Propositions subordonnées relatives	Propositions subordonnées complétives	Propositions subordonnées circonstancielles	Propositions subordonnées interrogatives	Total
1	<p>-Le musée national de Carthage 1*qui (ø V) un musée archéologique qui se situe au cœur de la ville de Carthage.</p> <p>-Une autre musée qui s'appelle le musée Bardo.</p> <p>-L'hôtel 2*où nous installons.</p>		<p>Un petit voyage à la Tunisie avec ma famille puisque la Tunisie est une très belle ville touristique. (Causale)</p> <p>-Comme d'habitude, j'ai passé des très bonnes vacances. (Comparative elliptique)</p> <p>-Pour visiter les autres régions de la Tunisie comme El Hammamet, Sousse,... (Comparative elliptique)</p>		7 PCPSP : 4 Relatives, 2 Comparatives elliptiques 1 Causale
2	<p>-C'est un temps durant lequel les études cessent.</p> <p>-Mon grand-père qui vit là-bas.</p> <p>-Sur ce qui s'est passé tout au long de l'année</p> <p>-Une amie qui a déjà visité cet endroit.</p> <p>-La future ville à la mode qui s'appelle El Djadida.</p> <p>-Mon amie d'enfance qui habite là-bas.</p> <p>-Et qui me raconte tant de choses.</p>		<p>-Comme Meknès, Fès..... (Comparative elliptique)</p>		8 PCPSP : 7 Relatives, 1 comparative elliptique
3	<p>-C'est le moment 1*où je repose.</p> <p>-Le mois de Ramadhan 2*qu'il est</p>		<p>-J'aime bien les vacances parce que c'est le moment où je repose. (Causale)</p> <p>-Ils sont passés très vite parce que le</p>		10 PCPSP : 3 Relatives ; 3 Causales ; 2 Comparatives elliptiques ;

	<p>passé avec la prière et le jeûne.</p> <p>-La première cause quma pousser à visiter ce pays c'est pour voir ma tante.</p>		<p>mois de septembre est arrivé déjà. (Causale)</p> <p>-Comme tous les musulmans....(Comparative elliptique)</p> <p>-Il est passé très bien malgré que l'absence de ma sœur laisse un très grand vide dans la maison. (Concessive)</p> <p>-Malgré qu'on a plus de trois mois de vacances, mais ils sont passés très vite. (Concessive)</p> <p>-Comme tous les gens... (Comparative elliptique)</p> <p>-Mon rêve est d'aller à la France parce que c'est un pays très beau. (causale).</p>		<p>2 Concessives ;</p>
4	<p>-C'est moi 1*qui va garder les petits</p>		<p>-J'ai pas parti en vacances cause de ma sœur Er.1*parce quelle va partir au pèlerinage. (Causale)</p> <p>-Et tant que je suis la petite sœur, c'est moi qui va garder ces petits. (Causale)</p>		<p>3 PCPSP 1 Relative 2 Causales</p>
5	<p>-J'entend des chansons et des documentaire 1*qui sont parlés en langue française. -Ce magnifique pays 2*quice considère pour moi la source ou bien le cœur des civilisations. -La ville de</p>	<p>-Je ne cache pas que je suis aussi l'un des personnes qui rêvent de vivre en France.</p>	<p>-J'ai décidé de consacrer mon temps pour améliorer mon niveau de français dans l'orale et l'écrit Er.1*si pour ça (øque) j'ai planifié un programme sérieux. (Causale) - *Qui ce considère pour moi Er.2*(ø comme) la source ou bien le cœur des civilisations.</p>		<p>7 PCPSP 4 Relatives 1 Complétive 1 Causale 1 Comparative.</p>

	Marseille qui est pleins d'algériens. -L'un des personnes 3* qu irève de vivre en france.		(Comparative elliptique)		
6	-La première fois 1* que je me sente très faible. -Mes tantes 2* qui se sont en France. - Ca fait cinq ans 3*(øqu 'elles) sont pas venues en Algérie. -Maman qui souffre d'arthrose		-C'est la première fois que je me sente très faible à cause de la grippe Er.1*c'est pourquoi j'ai hospitalisé quelques jours. (Causale) - Comme chaque été, j'ai passé mes vacances à Tizi-Ouzou. (Comparative elliptique) - Quelques places touristiques Er.2*telque AZRoh-t-hor. (Comparative elliptique)		7 PCPSP 2 Comparatives elliptiques ; 1 Causale ; 4 Relatives
7	- Les ?instations ? de mariage 1* que j'ai assisté. -Les moments que j'ai passés -Je veux visiter ma sœur 2* qu 'elle vive à la France. -Ma sœur 3* qu 'elle je la vois pas depuis deux ans.		- Comme d'habitude, après une année d'études les vacances d'été sont arrivées. (Comparative elliptique) - Er.1*Tellement les meilleurs moments que je passais, (ø que) le temps passe très vite. (Consécutives déviante)		6 PCPSP 4 Relatives 1 Comparatives elliptiques 1 Consécutives
8	-Des jeux magic qui donnent un grand essoufflement. -Le lit de bois qui se découpe en deux ruptures. -Ces		- Comme la carte de Potier et le lit des bois. (Comparative elliptique)		4 PCPSP 3 Relatives 1 Comparative elliptique.

	civilisations éternel qui donnent un excellente image de cette ville.				
9			-L'été passé et comme d'habitude , j'ai passé mes vacances à la maison. (Comparative elliptique) -J'adore passerai comme ça mes vacances, ils seront très intéressantes. (Comparative elliptique)		2 PCPSP 2 Comparatives elliptiques
10	-Une ville 1* que j'ai tant rêvé d'y aller. -Un rêve qui s'est réalisé. -Les cathédrales Notre Dame de Paris et Sacré-Cœur où j'étais attirée par l'architecture. -Toutes les femmes qui ont cette addiction. -C'était à 22 heures 2* ou (quand) les lumières des lampes brillaient comme des petites étoiles. (Temporelle déviante où/quand)	-J'ai senti que je suis en train de rêver.	- Comme tous les touristes d'aller voir la Tour Eiffel. (Comparative elliptique) -Les lampes brillaient comme des petites étoiles. (Comparative elliptique) -J'ai choisi comme destination le Louvre. (Comparative elliptique) -J'étais fascinée par le côté de la sculpture Er.1*ainsi (ø que) par la peinture italienne. (Comparative elliptique) -Le cinquième jour, comme toutes les femmes qui ont cette addiction, je suis allée pour faire un shopping. (Comparative		11 PCPSP 4 Relatives 5 Comparatives elliptiques. 1 Temporelle ; 1 Complétive

			elliptique)		
11	<p>-Une date que je n'oublierai guère.</p> <p>-La vie sans les personnes qu'on aime et qu'on estime.</p> <p>-Des vacances que je ne pourrais oublier.</p>		<p>-Tandis que d'autres se préparaient pour choisir leur destination de fin d'année, moi je pleurais mon grand—père. (Oppositive)</p> <p>-Les vacances arrivent et là ma plus grande peur ainsi que ma plus grande joie se mélangent. (Comparative non elliptique)</p> <p>-Une bouille au ventre comme si j'allais passer un examen final. (Comparative non elliptique)</p> <p>C'est en famille parce qu'être accompagné des siens c'est le bonheur total. (Causale).</p> <p>-Visiter un peu le pays voisin le Maroc malgré que j'aurai aimé partir dans un autre délire. (Concessive)</p> <p>-Comme aller découvrir l'Afrique. (Comparative non elliptique)</p> <p>-Mais bon, tant qu'on est en famille c'est l'essentiel. (Oppositive)</p>	<p>-Je me demandais même *qu'est-ce que la vie sans les personnes qu'on aime et qu'on estime.</p>	<p>12 PCPSP</p> <p>4 Relatives</p> <p>3 Comparatives non elliptiques</p> <p>1 Interrogative indirecte</p> <p>1 Causale</p> <p>1 Concessive</p> <p>2 Oppositives.</p>
12	<p>-Alger ma ville natale, celle où je vis depuis ma tendre enfance.</p> <p>-Je suis aussi allée à Oran</p>	<p>-Je vais dire que c'étais les vacances dont je rêvais.</p> <p>-Je suis sûre que nous</p>	<p>-Comme je ne serai au bord de la mer que quelques semaines, le temps qui reste, je le passerai à Ain Naadja. (Causale)</p>		<p>13 PCPSP</p> <p>8 Relatives</p> <p>2 Complétives</p> <p>1 Causale</p> <p>1 Temporelle</p> <p>1 Comparatives</p>

	<p>où je me suis promenée dans ses rues.</p> <p>-Les vacances dont je rêvais.</p> <p>-Avec les personnes que j'aime et qui m'ont bien fait rire.</p> <p>-Le temps qui reste, je le passerai à Ain Naadja.</p> <p>-Des plats traditionnels que j'adore.</p> <p>-Des occupations préférables 1</p> <p>*dont une photographie, des danses, ...</p>	<p>allons passé de bons moments.</p>	<p>-C'est super quand on peut réunir en famille pour bien s'amuser.</p> <p>(Temporelle)</p> <p>-Et comme j'ai dit avant, l'été est une possibilité de se préoccuper des occupations préférables.</p> <p>(Comparative non elliptique)</p>		<p>non elliptique.</p>
13	<p>-Ain Touta, ma ville où j'ai rester à la maison.</p> <p>-Un club 1 *qui (*V) appelé ZidniIlma.</p> <p>-Je souhaiterais des vacances avec mes amis 2 *où je passe un temps de faire du bateau pour aller sur une île.</p>	<p>-J'aime bien aussi *que j'irais à un restaurant chinois.</p>			<p>4 PCPSP 3 Relatives 1 Complétive</p>
14	<p>-Un remède avec 1 *le quel j'essaie de renouveler mon mode de vie.</p> <p>-Une chose 2 *(ø que) tu la vois avec la machine.</p>		<p>-Comme une journée typique, mes vacances sont passés entre certaine œuvre maîtrises et d'innovation des plats délicieux.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-Prendre la chance des vacances comme un remède avec le quel j'essaie de</p>		<p>8 PCPSP 2 Comparatives elliptiques 2 Comparatives non elliptiques 2 Relatives 1 Temporelle 1 Conditionnelle .</p>

			<p>renouveler mon mode de vie. (Comparative elliptique) -Tous ça sera réalisersi je peux être une touriste des différentes places dans le monde. (Conditionnelle) -Le tourisme avec lui la personne peut enrichir son compte culturel, comme il permet aussi d'avoir des nouvelles idées sur la méthode de vivre. (Comparative non elliptique) -Car la chose (1) Er.1*quand tu la vois avec les sens pas radicalement (2) Er.2*comme une chose tu la vois avec la machine. (Temporelle, comparative non elliptique)</p>		
15	<p>-Mes tantes et mes oncles qui se sont presque mes voisins. -Les vacances sont les jours 1*où la plupart des gens les profitent pour voyager.</p>		<p>-Comme j'ai dit, je reste à la maison. (Comparative non elliptique) -Je souhaiterai de passer mes prochaines vacances en France parceque c'est le pays de luxe d'amour et de touriste.</p>		<p>4 PCPSP 2 Relatives 1 Comparative non elliptique 1 Causale.</p>
16		<p>-Je souviens *que mes derniers vacances soient en hiver.</p>	<p>-Je n'ai allé à aucune place à cause de ma mère parce qu'elle a été très malade. (Causale) -Aider ma mère aux travaux de la maison comme : préparer le déjeuner et le diner, laver et nettoyer. (Comparatives non</p>	<p>-Ca c'est comment j'ai passé mes dernières vacances.</p>	<p>6 PCPSP 2 Causales ; 1 Comparative non elliptique. 1 Comparative elliptique 1 Complétive. 1 Interrogative indirecte.</p>

			<p>elliptique) -Je suis très heureuse puisque cet année j'ai beaucoup d'idées et des rêves pour les réaliser. (Causale) -Je voudrai allé à la plage et voyager aux autres places comme Alger, Oran.</p>		
17	<p>-J'ai prévu d'alle n'importe 1*ou mais loin de l'Algérie. -Alle loin de l'Algérie pour connaître des gens qui comprennent ce que veut dire le mot vacance. -C'est comme saque j'ai passé ma dernière vacance.</p>	<p>-Je souhaite *que ma prochaine vacance sera mieux que ma dernière.</p>	<p>-Les jours de mes vacances ont passés comme chaque été. (Comparative elliptique) -Quand j'ai rentré à la maison, j'ai passé mes jours par regardé des films. (Temporelle) -C'est Er.1*commesa que j'ai passé ma dernière vacance. (Comparative elliptique) -J'espère que ma prochaine vacance sera(1) (Er.2* mieuque ma dernière(2) parce que j'ai prévu d'allen'importe ou mais loin de l'Algérie (3) parce que j'ai jamais passé une vacance (4) comme je veux. (1- Comparative elliptique, 2- Causale, 3-Causale, 4-comparative non elliptique)</p>		<p>12 PCPSP 4 Relatives 1 Complétives 3Comparatives elliptiques 1 Comparative non elliptique 2 Causales 1 Temporelle</p>
18	<p>- Les montagnes 1* qui (ø V) pleine des verages. -La chose 2*qui simplifié la tourisme.</p>		<p>-Les paysages très belle (Er.1*puisque combiner entre la verdure des forêts et la beauté de mer. -La deuxième voyage avec la</p>		<p>6 PCPSP 2 Relatives 3 Causales 1 Comparative elliptique.</p>

			<p>famille à Jijel Er.2*parceque plupart des plages de cette ville est familiale. -C'est un pays touristique (1) parce que il a des composants (2) comme les hôtels les statuts historique et culturelle. (1- Causale, 2- Comparative elliptique)</p>		
19	<p>-Des modules 1*qui j'étudier. -Pour oublier les jours 2*qui j'ai fatigué.</p>	<p>-Je veut dire *que ces 15 jours de les vacances est très joli.</p>	<p>- Surtout dans le premier semaine, (Er. 1*quand j'allais à Alger, exact à Ain Enâadja, et c'est la première fois Er.2*quand n'oublie pas cette excursion. -La second Er.3*quand je rentrée à Batna après, j'ai reste à la maison pour aide ma maman. -Je souhaite travaille dans cette vacance parce que la maison c'est pas bien pour changé le vide. -Quand je prend le diplôme de la licence nchallah, je rêve continue le master.</p>	<p>-Pour présentée mes dernières vacances *comment (ø les) j'avais passé ?</p>	<p>9 PCPSP 1 Interrogative indirecte. 4 Temporelle. 2 Relatives. 1 Complétive. 1 Causale.</p>
20	<p>-Mon frère 1*qui (ø V) exaucement cette demande. - Des lieux prestige magnifiques 2*qui on a jamais oublier....</p>	<p>-J'espère *que la prochaine vacance et aussi un très bonne vacance. -On peut le dire *que soit la misère au le bonheur,</p>	<p>-Un très bonne vacance comme la dernière.</p>	<p>-Je suis revis de faire raconter *comment j'ai été passé ma dernière vacances.</p>	<p>7 PCPSP 1 Interrogative indirecte, 2 Relatives, 3 Complétives ; 1 Comparative elliptique.</p>

		l'homme *il faut (ø que) il reste toujours à une contacte avec son Dieu.			
21	-Sur ce qui s'est passé tout au long de l'année. -De voire les régions 1* que je ne voire pas dans ma belle Algérie.	-En peut dire que mes vacances se sont résumé à la maison et en plage.	-(Er. 1* Quand je voire la famille était vraiment un grande plaisir. (Temporelle)		4 PCPSP 2 Relatives ; 1 Complétive ; 1Temporelle.
22	-Ma grand-mère qui vit tout seule. -Les délices qu' elle prépare et 1* qu' on peut jamais les ratés. -L'Espagne 2* que j'ai toujours rêvé de le visité. -Enfin, j'ai préparé une série de roman « Le protectorat de l'ombrelle » pour lire pendant les vacances, 3* que mon amie beaucoup parlé sur.	-Je souhaite * que ma sœur aura son bac. -Je souhaite qu' on voyage à l'Espagne.	-Je souhaite *que ma sœur aura son bac avec mention (1) parce qu' elle fait beaucoup d'efforts et (2) (Er. 1* pourqu' elle réalisera son rêve. (1- Causale. 2- Finale.) -L'Espagne que j'ai toujours rêvé de le visité parceque j'ai beaucoup lit sur sa culture.		10 PCPSP 5 Relatives ; 2 Complétives ; 2 Causales ; 1 Finale.
23	-Les efforts qu' on avait fait. -Ma sœur 1* qu' elle va se marie bientôt. -Tous les choses qu' elle a pas encore reneger. -Là où j'habite les gens préparent pour	-J'aspère * qu' ils sont bien préparer.	-Surtout au mentagne (Er. 1* parce que j'aime bien piger la nature. (Causale) -J'ai passé le temps à la maison comme d'habitude. (Comparative elliptique) -J'ai bien passé mes vacances j'aspère commetous	-J'aime bien aller pour voir et * qu'est ce que les gens vont préparer.	10 PCPSP 4 Relatives ; 1 Complétive ; 2 Causales ; 2 Comparatives elliptiques ; 1 Interrogative indirecte.

	faire un carnaval.		le monde. -Pour accueillir le printemps parce que cette tradition fait partie de notre culture.		
24	-Et tout se que je peux dire maintenant est : mes amis je vous conseille de visiter Djerba.	-Je suis sûr que ça sera fantastique.	-Je peut pas penser autrement (Er. 1* même que j'ai connais bien les hôtels de Hammamet et Sousse. -Mes amis je vous conseille de visiter Djerba parce que ça sera très extraordinaire.		4 PCPSP 1 Relative, 1 Complétive, 1 Concessive, 1 Causale.
25	-Ce lieu qui fait calmer les nerfs avec ses couloirs qui semblaient la victoire et la couleur qui racontait beaucoup d'histoire. -Le passé de mon pays qui change les avis des autres étranger et tout ce que je peux dire maintenant est de visiter el Kasbah. - Parce que nous les filles c'est 1* tous que nous s'interesse.	-Je savais que personne ne visite Alger sans voir ce lieu. -Donc c'est *sur que je parle de Kasbah.	-Tout ce que je peux dire maintenant est de visiter el Kasbah parce que ça sera très extraordinaire. (Causale) -J'aimerai bien passé mes vacances avec ma famille à la Turquie parce que cette vacances était programmé l'année dernière mais j'ai pas eu l'occasion de visité ce pays. (Causale) -(Er.1 *C'est pour ça (ø que) je souhaite passer mes prochaines vacances à la turquie. (Causale) -Et surtout leurs vetements parce que nous les filles c'est tous *que nous s'interesse. (Causale)		12 PCPSP 6 Relatives ; 2 Complétives ; 4 Causales.
26	-Vistédes endroit et des villes que j'ai pas encore vue.	-Je me *souvien * que le lendemain	-*On a des invités (Er. 1* comme *d'abitude. (Comparative		3 PCPSP 1 Relative 1 Complétive 1 Comparative

		c'est l'anniversaire de ma mère.	elliptique)		elliptique.
27			<p>- Faire le ménage et apprendre la cuisine parce que je suis une fille. (Causale)</p> <p>-(1) (Er. 1*Malgré (ø que) ce travail est difficile mais il est amusant surtout(2) quand il est en famille. (1- Concessive, temporelle)</p> <p>-J'ai passé quelques jours des vacances en voyage, parce que rester c'est exister mais voyager c'est vivre. (Causale)</p> <p>-Nous avons visité plusieurs endroits (Er. 2*comme (ø le) Jardin d'essai du Hamma et (ø la) Basilique Notre dame d'afrique. (Comparative elliptique)</p> <p>-Pour visiter ses lieux célèbres (Er. 3*comme (ø le) musée Kotama et le parc national de Taza.</p> <p>-Er. 4. *Bien que je passe un beau temps à les vacances mais mon rêve est de passer mes vacances à le lieu de mes rêve. (Concessive)</p> <p>-Je veux aussi visiter les hôtels Er.5*parce que les hôtels sont plongée sous marine.</p>		<p>8 PCPSP</p> <p>3 Causales ;</p> <p>2 Concessives ;</p> <p>2 Comparative elliptique ;</p> <p>1 Temporelle.</p>

28	-Je n'ai pas pu voir les beaux paysages à travers le troviseur, ce que j'aime beaucoup faire.		- Lorsque nous sommes arrivés, je me suis reposée un peu. (Temporelle) -Moi je veux pas aller à Dubaï ou à New-York parce que je suis une personne *réel et je n'aime pas rêver. (Causale)		3 PCPSP 1 Relative ; 1 Temporelle ; 1 Causale.
29	-Elle faisait une cercle 1* ou je suis au centre d'elle pour chanter des différentes chansons -La dispute se déclenche entre mes cousines sur *qui (ø V) la première qui écrit son nom sur ma chaussure. -J'espère passer mes prochaines vacances avec tous ses détails avec ma famille peu importe où mais avec eux parce qu'elle sera la dernière vacance pour moi avec eux.	-Je veux conclure que c'est une belle vacance.	- Malgré que j'ai passé ma dernière vacance dans la maison, mais elle était la plus belle vacance dans ma vie. (Concessive) - (Er. 1*Et chaque fois qu' une chose *manquante je sort avec mes cousines pour l'achetée. (Temporelle) -Le plus jolie moment dans ces jours était le soir quand mes cousines terminent leur travail. (Temporelle) -Mais ma sourire revient quand la dispute se déclenche entre mes cousines. -J'espère passer mes prochaines vacances avec tous ses détails avec ma famille peu importe où mais avec eux parce qu' elle sera la dernière vacance pour moi avec eux. (Causale)	-La dispute se déclenche entre mes cousines sur * qui (ø V) la première qui écrit son nom sur ma chaussure.	10 PCPSP 3 Relatives ; 1 Complétive ; 1 Concessive ; 3 Temporelles ; 1 Causale ; 1 Interrogative indirecte.
30	-Avant quelques jours 1* qui précéder le voyage mon père est tombé malade.		-Nous avons passé le Ramadhan commetous les familles algériennes. (Comparative elliptique) -Mon père est tombé malade pendant (Er.		3 PCPSP 1 Relative ; 2 Comparatives elliptiques.

			1 plus *qu' un mois. (Comparative elliptique)		
31	-Se raconter tout les choses sur ce qui s'est passé tout au long de l'année.	-Je souhaite *que je voyage en vacances à venir à la ville de Béjaia.	-Je souhaite que je voyage en vacances à venir à la ville de Béjaia(Er. 1* parcequ'il est une ville magique. (Causale) -Je souhaite également rendre visite à un pays étrangé(Er. 2*telle que la France, (ø la) Belgique.....		4 PCPSC 1 Relative ; 1 Complétive ; 1 Causale ; 1 Comparative elliptique.
32	-C'est là-bas qu'il y a la famille des grands parents. -Il y a longtemps que la maison n'a pas été ouverte. -Le bus rouge qui a deux étages		- Comme chaque été, nous sommes allés , ma famille et moi à Tizi-Ouzou. (Comparative elliptique) - Comme c'était la période des mariages, nous avons 7 ou 8 mariages à célébrer. (Causale) - Comme c'est les vacances, on dormait jusqu'à 11h. (Causale) -Je voudrais visiter Londres ou comme on l'appelle en anglais « Fog-City ». (Comparative non elliptique)		7 PCPSP 3 Relatives ; 2 Causales ; 1 Comparative elliptique ; 1 Comparative non elliptique.
33	-Au premier jour nous visité les places et la famille 1* qui ont alabas. -C'est à partir de 2 ^{ème} journée 2* ou la vie a commencé avec sa beauté. -Au matin je suis allé à la plage 3* où je passe toute ma		-En prend des photos pour rester toute la vie(Er. 1 *comme des bon moment avec la famille. (Comparative elliptique) -Je veux visiter beaucoup plus Nice parce que c'est l'une des ville les plus populaire en France. (Causale)		6 PCPSP 3 Relatives ; 1 Temporelle ; 1 Comparative elliptique ; 1 Causale.

	<p>journée.</p>		<p>-Je ne sort pas de la mer (Er. 2*c'est que j'ai faim pour manger des glaces. (Temporelle ? Jusqu'à ce que ?)</p>		
34	<p>-Se raconter tout plein de chose sur 1*ce qu'il s'est passé tout au long de l'année. -Ils ont ajouté une ambiance 2*que nous ne les voyez pas avant. -Ma sœur 3*qui je l'aime beaucoup et 4*que je souhaite le bonheur dans sa vie.</p>	<p>-Je souhaite *que je pourrais être beaucoup plus belle que les vacances précédente et *que nous choisissons le plus bel endroit au monde si Dieu le veut.</p>	<p>-Je souhaite que je pourrais être beaucoup(1) (Er. 1*plus belle que les vacances précédente et que nous choisissons le plus bel endroit au monde (2) si Dieu le veut. (1- Comparative elliptique, 2- conditionnelle) -Je souhaite aussi de fairOmra avec mes parents si Dieu le veut. (Conditionnelle)</p>		<p>9 PCPSP 4 Relatives ; 2 Complétives ; 2 Conditionnelles ; 1 Comparative elliptique.</p>
35	<p>-Je veux visiter une pays 1*qui je n'ai jamais vue</p>		<p>-Nous sommes allée au plusieurs place(Er. 1 *tel que : Ziamamansouria, El Kotama... etc. (Comparative elliptique) -Je veux visiter une pays *qui je n'ai jamais vue (1) (Er. 2*comme le Turk (2) (Er. 3 *parce que elle est une très belle ville. (1- Comparative elliptique, 2- causale)</p>		<p>4 PCPSP 1 Relative 2 Comparatives elliptiques ; 1 Causale.</p>
36	<p>-Les vacances sont une période pendantlaquelle une personne cesse ses activités habituelles. -J'ai visité mon</p>		<p>-Et aussi de voyager parce que le voyage aussi c'est la meilleure chose dans les vacances. (Causale) -Enfin les vacances sont des moments très important dans</p>		<p>8 PCPSP 5 Relatives 2 Causales ; 1 Comparative elliptique.</p>

	frère qui habite à Sétif. - Il y a des sevenirs 1* qui j'ai les passé avec ma famille. -Il y a 2* qui préfère de rester à la maison, il y a 3* qui préfère de voyager.		tous la vie (Er. 1* parce que il y a des sevenirs qui j'ai les passé avec ma famille. (Causale) -Je veux visiter les grands pays de monde comme (Paris, Turki...)		
37		-Les vacances prochaines, je souhaiterai * que être une bonne vacances.	-*J'ai passé les derniers vacances ; les voyages, les travaux de la maison parce que je suis la grande fille de la maison. (Causale) -(Er. 1* Comme (ø de) habitude, mes vacances toujours (Er. 2* comme ça les voyages et la famille et la maison. -Je aiderai ma grand-mère parce qu' elle est malade.		5 PCPSP 1 Complétive ; 2 Causales ; 2 Comparatives elliptiques.
38	-J'ai fait un tout petit programme qui a comme intitulé : « partir à Alger ». Ma ville natale, El Biar, là-bas où mes souvenirs sont gravés. -Les gens disent là où tu te sens à l'aise, là où ton esprit reste. -Y'a pas une différence entre celle qui met le foulard ou celle qui le *porte (met) pas.		-Mais comme je suis jeune il fallait s'occuper des travaux de la maison. (Causale) - Dès que je me réveille je commence à fouilli partout pour pouvoir trouver d'autres tâches ménagère. (Temporelle) - Si je ne trouve pas je consulte youtube afin de trouver de nouvelles recettes. (Conditionnelle) -Et même si le temps ne passait jamais plus tard c'était l'heure d'une longue ø tout le		15 PCPSP 7 Relatives ; 2Conditionnelles ; 1 Temporelle ; 1Concessive ; 3 Causales ; 1 Comparative elliptique.

	-Mais elle est aussi la place 1* ou je souhaite tellement visité		monde faisait dodo. (Concessive) -J'ai fait un tout petit programme qui a comme intitulé : « partir à Alger ». (Comparative elliptique) - Non seulement que c'est ma ville natale, mais elle est aussi la place ou je souhaite tellement visité. (Causale) -Et c'est le cas pour moi puisque à chaque fois j'ai de la peine de rentrez chez sois. -Mais elle est aussi la place *ou je souhaite tellement visité si maman m'autorise bien sur.		
39	-C'est une ville formidable qui a une situation enviable. -La raison 1* quima laisse pour visiter cette pays les document sur la télévision.		-J'ai visité plusieurs endroit touristique comme Ras Elhamra, S'Iraysi..... (Comparative elliptique) -Je souhaiterai de visite Espagne (Er. 1* parce que il ya des places et des endroit vraiment très belle. (Causale) -Je souhaiterai de découvrir les endroit touristique comme : l'Alhambra, le musée du Parado au Madrid.(Comparative elliptique)		5 PCPSP 2 Relatives ; 2 Comparatives elliptiques ; 1 Causale.
40	-Sauf mon grand frère 1* qui a été voyagé pour travailler. -Il nous disait la surprise qui a été : « il faut	-Le plus important *(ø est) qu 'il faut prendre des belles photos pour une bonne souvenir.	« Il faut retourner à la maison » (Er. 1* parce que mon grand frère *que j'ai des mois *que je ne vois pas revient à la maison. (Causale)	-Je ne sais pas *est-ce que je sois heureuse ou bien triste.	8 PCPSP 5 Relatives ; 1 Complétive ; 1 Causale ; 1 Interrogative indirecte.

	retourner à la maison » parce que mon grand frère 2* que j'ai des mois 3* que je ne vois pas revient à la maison. -La chose 4* qui garne cette vacance c'est sûr ma famille.				
41	-Elle a plusieurs places magnifique où je passerai des moments magnifiques surtout en bord de mer dans la plage où je me baignerai et jouerai au volley.	-*Je souite *que mes prochaines vacances (øV) comme je déciderai.	-J'ai passé le jour dans les travaux de la maison comme le minage la cuisine. (Comparative elliptique) -Et (Er. 1*malgré (ø que)) je l'ai passé dans la maison, elle est belle et je l'adore. -(Er. 2*Commeça j'ai passé mes derniers vacances. (Comparative elliptique) -*Je souite que mes prochaines vacances (ø V) comme je déciderai. (Comparative elliptique)		7 PCPSP 2 Relatives ; 1 Complétive ; 2 Comparatives elliptiques ; 1 Comparative non elliptique. 1 Concessive.
42	-Les dernières vacances 1* que j'ai pasait je suis restée à la maison avec ma famille. - Moi étudiante 2* qu irécide dans la cité universitaire -De puis 2 ou 3 jours mes frères et mes sœurs 3* qui marie et au	-*Bien sur *que mes frères et mes sœurs reternant à chaque à sa maison.	-(Er. 1* Si pour ça (øque je) reste la plupart le temps avec mes parents. (Causale) -En passe la journée (1) comme une heure(2) (Er. 2* parce qu' il n'est pas le vide. (1- Comparative elliptique, 2-causale) -*La plupart les vacances d'été passe comme ça .		13 PCPSP 5 Relatives ; 1 Complétive ; 4 Causales ; 3 Comparatives elliptiques

	<p>même temps leur enfants en vacances lui, ils viennent à la maison.</p> <p>-Et moi 4*qui reste 5 jours ou 4 jours pour retourner les études.</p> <p>-*Il n'a aucune chose qui remplace l'appartenance de la famille.</p>		<p>(Comparative elliptique)</p> <p>-La 1^{ère} semaine je reste avec ma famille comme d'habitude.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-*Je ferai un touriste à Tipaza (Er. 3*surtout qu'on a en printemps.</p> <p>(Causale)</p> <p>-*Je vous aussi visité le port parce que j'aime bien les chaloupe</p>		
43	<p>-Les vacances font partie des moments de la vie que nous apprécions le plus.</p> <p>-Une partie du Coran 1*qu'il doit je lise.</p> <p>-La seule chose qui me manque c'est les voyages.</p>	<p>-Sachant que les voyages ont plusieurs avantages pour l'être humain.</p>			<p>4 PCPSP</p> <p>3 Relatives ;</p> <p>1 Complétive.</p>
44	<p>-J'allais au primaire dans lequel ma mère travaille</p>	<p>-Pour mes prochaines vacances, j'aime bien *qu'elles seront plus meilleurs que les derniers.</p>	<p>-J'aime bien de laisser ma mère reposer (Er.1.(1)* lorsque je serai à la maison (2) parcequ'elle travaille, et est elle presque toujours fatigué.....</p> <p>(1-Temporelle, 2-Causale)</p> <p>-(Er. 2*Comme ça je voulais prendre une idée débutante sur l'enseignement.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-(1) Lorsque la deuxième semaine arrive, Nous allons partir tous à Tazoult chez ma grand-mère</p>		<p>9 PCPSP</p> <p>1 Relative ;</p> <p>1 Complétive ;</p> <p>3 Temporelles ;</p> <p>3 Comparatives elliptiques ;</p> <p>1 Causale.</p>

			<p>(2) comme d'habitude. (1- Temporelle, 2- comparative elliptique) -Quand les vacances d'été arrive on part aux villes touristiques. -Pour mes prochaines vacances, j'aime bien *qu'elles seront (Er. 3*plus meilleurs que les derniers. (Comparative elliptique)</p>		
45	<p>-Pour rester avec ma famille 1*qui je l'aime beaucoup. -Chez mon grand-père où je trouve mes tantes. -Pour s'amuser et faire l'ambiance 2*qui je n'ai jamais l'oublié. -Ce 3*qu'il me plaît beaucoup, mon grand-père à chaque nuit, on tourne autour de lui et nous raconte des histoires de n'importe personne 4*qu'est bien sûr célèbre. -Les vacances prochaines qui vont venir je souhaiterai de les passer dans la mer avec ma famille où je</p>		<p>-J'aimerais aussi visiter les grandes villes comme Alger pour connaître bien mon pays. (Comparative elliptique) -Les traditions de l'autres pays voisins comme la Tunisie, l'Egypte. (Comparative elliptique)</p>		<p>9 PCPSP 7 Relatives ; 2 Comparatives elliptiques.</p>

	trouve le calme.				
46	-D'autres choses qui peuvent m'aider à évoluer.	-Je pense que le fait de rester à la maison et amuser avec mes sœurs est une chose très importante.	-Personnellement, j'ai passé mes dernières vacances à la maison parceque je pense que le fait de rester à la maison et amuser avec mes sœurs est une chose très importante. (Causale) -(Er. 1* Quand il reste quelques jours à la rentrée, j'ai révisé mes cours. (Temporelle) -Je souhaiterai passer mes prochaines vacances d'une manière plus avantageuse que mes dernières vacances. (Comparative elliptique)		5 PCPSP 1 Relative ; 1 Complétive ; 1 Causale ; 1 Temporelle ; 1 Comparative elliptique.
47	-C'est un cas qui m'avais touché psychiquement . -C'était une période durant laquelle j'essayais d'oublier cequ' il y avait entre moi et ma précédente copine. -Ma petite famille qui aura un petit projet à faire. -On va rester là-bas quelques jours durant *les quelle on va faire des visites à les antes et les oncles.	-Mais je peut pas nier que j'ai passé le pire. -Mon souhait dans les prochains jours ou bien les vacances, (ø est)* qu' Allah donne à une personne qui est dans mon cœur l'ordre et la permission pour me demandra le pardon.	-Les vacances pour moi sont quelque chose de jouissance et (Er. 1* ainsi que de défoulement. (Comparative elliptique) -J'ai beaucoup discuter avec eux (Er. 2* comme nous sommes faits des excursions. (Comparative non elliptique) - C'était une période durant laquelle j'essayais d'oublier ce qu'il y avait entre moi et ma précédente copine (Er. 3 * comme des soucis. (Comparative elliptique) -Puis je vais retourner à la		13 PCPSP 7 Relatives ; 2 Complétives ; 2 Comparatives elliptiques. 2 Comparative non elliptique.

	-Puis je vais retourner à la maison ici à Batna où il faudra faire le ménage et la préparation des gâteaux ainsi que on va essayer d'aller au marché pour acheter quelques vêtements et des habits. - Une personne qui est dans mon cœur.		maison ici à Batna où il faudra faire le ménage et la préparation des gâteaux (Er. 4*ainsi que on va essayer d'aller au marché pour acheter quelques vêtements et des habits. (Comparative non elliptique)		
48			-J'ai passé la moitié du temps de mes dernières vacances entre la maison et l'hôpital (Er. 1*parce que mon fiancé est très malade		1 PCPSP 1 Causale.
49	-J'ai eu l'occasion de visiter ma famille qui habite au bord de la mer. -Après nous retons à la maison de ma tante 1* qui nos prépara des plats très délicieux. -Je souhaite les passerai à Paris c'est une belle vie 2* que je l'adore.	-Pendant ces vacances j'ai l'impression * que j'étais dans un rêve. -En fin j'espère * que nos rêve devenir une vérité.			5 PCPSP ; 3 Relatives ; 2 Complétives.
50	-En cequi concerne les vacances, on peut dire que je n'ai jamais eu l'occasion de les passer	-On peut dire que je n'ai jamais eu l'occasion de passer des vacances comme je le	-On peut dire que je n'ai jamais eu l'occasion de passer des vacances (1) comme je le voudrais (2) (Er. 1 *quoique je suis		11 PCPSP 6 Relatives ; 1 Complétive ; 1 Concessive ; 1 Comparative elliptique ; 2

	<p>comme je voudrais.</p> <p>-Faire les tâches ménagères</p> <p>1*que ma mère me les ordonne.</p> <p>-Je navigue sur internet que je remercie vraiment par l'occasion car elle sert à remplir le vide comme pas possible.</p> <p>-En ce qui concerne mes souhaits concernant mes prochaines vacances.</p> <p>-Rendre compte de la diversité</p> <p>2*qu'existe sur terre.</p> <p>-Qui dit voyage dit dépense d'argent</p>	voudrais.	<p>complètement satisfaite.</p> <p>(1-Comparative non elliptique, 2-Concessive)</p> <p>-Je navigue sur internet que je remercie vraiment par l'occasion car elle sert à remplir le vide comme pas possible.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-J'adore voyager, cela m'inspire tellement, comme il me permettra de prendre conscience de l'existence d'autres mentalités.</p>		Comparatives non elliptiques.
51	-Les *Vcns d'été qui ont été largement suffisant pour tous faire.		<p>-On a choisi ISTANBUL comme destination.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-On a été là bas quand le coup d'état a été déclenché.</p> <p>(Temporelle)</p> <p>- J'ai commencé à programmer et à organiser qlq chose d'extraordinaire parce que la routine me tue. (Causale)</p> <p>-Si le dieu veut je vais partir en France. (Conditionnelle)</p> <p>-Dès qu'elle aura</p>	-On a pas encore décidé *ou on va partir.	10 PCPSP 1 Relative ; 2 Temporelles ; 3 Conditionnelles ; 2 Comparatives elliptiques ; 1 Causale ; 1 Interrogative indirecte.

			<p>son bon rétablissement on rentre chez nous.</p> <p>- Er.1 *Si mon petit frère aura son bac on va fêter sa réussite. (Conditionnelle)</p> <p>-Je serai heureuse (1) *si il vont choisis la Malaisie (2)comme destination</p> <p>.</p> <p>(1- Conditionnelle, 2- Comparative elliptique)</p>		
52	<p>-Ma grand-mère qui vivait dans le même quartier.</p> <p>-Un roman de Mouloud Feraoun que j'ai commencé à lire chez moi.</p>		<p>-Les vacances dernières</p> <p>Er*1comme toute fois, je suis rester chez moi.</p>	<p>-J'ai appris comment préparer quelque plat traditionnels</p>	<p>4 PCPSP 2 Relatives ; 1 Comparatives elliptiques ; 1 Interrogatives indirecte.</p>
53	<p>-La fête qui s'appelle : « 3id Zarbya ».</p> <p>-La place 1 *où née le poète Moufdi Zakaria</p> <p>.</p> <p>-Le seul et le dernier vacance qui reste dans ma mémoire quand ma famille a décidé pour passé le vacance passé d'été à Tipaza.</p> <p>-Visiter les places 2 *qui je veux visiter.</p> <p>-Je souhaiterai parcourir les places 3 *qui sont reconu.</p>		<p>-Je suis parti à Ghardaïa, il me manque trop</p> <p>Er1*parce que (ø c'est) le wilaya de ma famille. (Causale)</p> <p>-Le seul et le dernier vacance qui reste dans ma mémoire</p> <p>Er 2*quand ma famille a décidé pour passé le vacance passé d'été à Tipaza. (Temporelle)</p>		<p>7 PCPSP 5 Relatives ; 1 Causale ; 1 Temporelle</p>
54	<p>-C'est vraiment une paradis terrestre qui</p>		<p>-J'aime voyagé, j'aime sortir surtout</p> <p>Er1*si j'avais des</p>		<p>3 PCPSP 1 Relative ; 1</p>

	nous a fait un grand plaisir		études et des examens. (Conditionnelle) -Je souhaiterais visiter la Turquie parceque c'est un pays extraordinaire. (Causale)		Conditionnelle ; 1 Causale.
55			-J'ai fait le ménage comme d'habitude. (Comparative elliptique) -J'étais vraiment heureux Er1 *parceque j'ai fait choping avec ma sœur. (Causale)		2 PCPSP 1 Comparative elliptique ; 1 Causale.
56	-C'est exactement ceque j'ai fait. -C'est tout ce que j'ai prévu pour mes vacances.	-Peut être qu' un jour j'aurais la chance de visiter l'Italie. -J'ai entendu parler *que c'est un très beau pays, qu' il a de splendide vue. -Peut être que le future desidra autrement.	-Mes jours étaient devenus comme un rituel. (Comparative elliptique) -Je souhaite aussi lire un livre pendant ces quelques mois parce que la lecture m'aide à réfléchir. (Causale)		8 PCPSP 2 Relatives ; 4 Complétives ; 1 Comparative elliptique. 1 Causale.
57	-Les vacances c'est la période de repos *ou tout le monde veut profiter de chaque moment qui passe pour relasée -Préciser tout ce qu' on veut dans la vie.	-J'espère *que ma demande soit acceptée	-On a eu 3 mois c'est pourquoi j'ai voulu concentrer sur mes études et améliorer mon niveau. (Causale) - Lorsqu'on est arrivés mon oncle a dit : « Voici nos racines » (Temporelle) -J'étais très contente et comme si j'ai eu une envie de vivre dans un monde simple sans occupations.	-Voilà d'où on vient.	9 PCPSP 3 Relatives ; 1 Complétive ; 2 Causales ; 1 Temporelle ; 1 Comparative non elliptique ; 1 Interrogative indirecte.

			(Comparative non elliptique) -Les vacances c'est la période de repos *ou tout le monde veut profiter de chaque moment qui passe pour relasee. C'est pourquoi cette année j'aimerai bien partir à Canada chez ma sœur.		
58	-Des histoires 1* qui fait rire. -*La première heure 2* qui j'ai visité est la mer		-Je souhaite prochainement de passer mes vacances à la ville de savoir c'est Constantine Er.1*parceque mon ami déjà la visité et elle raconté pour moi la bonte de cette ville		3 PCPSP 2 Relatives ; 1 Causale.
59	-Des mariages qui étaient vraiment extraordinaires. -Ma voisine 1* qui est mort là-bas à Bejaia	-J'ai imaginé * que ces vacances prochaines seront bien passées.	- Des mariages qui étaient vraiment extraordinaires (1) parceque j'ai trouvé mes cousines et aussi mes voisines Er.1*(ø et)(2) qu' on a fait l'ambiance ensemble. (2 Causales) -Mon père a décidé de partir à la mer parce qu' on a l'abitude de visiter la mer chaque vacance d'été. (Causale)		6 PCPSP 2 Relatives ; 1 Complétive ; 3 Causales.
60		-*Je vous dire * que je passé des vacances inoubliables.	-Je souhaite passer mes prochaines vacances a faire des voyages et d'assister a des fête de mariage parceque j'ai plusieurs fête de mes cousins l'été prochain. (Causale)		2 PCPSP 1 Complétive ; 1 Causale
61		-*Je souhaite les prochaines	-*J'ai acheté quelque shose Er.1 *comme les		5PCPSP 1 Complétive, 3

		vacances d'été *que je visite ou bien je voyage à MLESIA.	vetement. (Comparative elliptique) - Er.2*Comme ça j'ai passé mes vacances. (Comparative elliptique) -*Je souhaite les prochaines vacances d'été que je visite ou bien je voyage à MLESIA Er.3*puisque chaque vacances d'été j'ai voyagé l'un des pays. (Causale) -*J'ai voyagé plusieurs pays Er.4*comme Dubai, Turquie, Maroc, Tunisie. (Comparative elliptique)		Comparatives elliptiques ; 1 Causale.
62		-Je souhaite *que visiter des pays étrangers.	-*Mon vacance était très joyeux pour moi parceque je suis rester avec ma famille. (Causale) -*Mon vacance était un moment inoubliable de la mémoire parceque j'ai vécu des moments heureuse avec ma famille. (Causale) -*Visiter les pays touristique de notre pays comme Djijel et Annaba. (Comparative elliptique)		4 PCPSP 1 Complétive ; 2 Causales ; 1 Comparative elliptique.
63	-Après trois jours 1*que nous sommes à Soussa, on a allé à l'Hemmamat. -Souk el Attarin qui		- Er.1*Tante que je voulais passé mes vacances dans différents places du monde après une période fatigante et complète des études. (Temporelle ?,		4PCPSP 3 Relatives ; 1 Temporelle ?, Causale ?

	présente les différents parfum. -2*Je souhait de passer mes vacances dans plusieurs région du monde* dont maroc, londres et Rome.		Causale ?)		
64	-J'ai ma famille * qui habite a la France -Regarder le couché de soleil * qu' il était vraiment magnifique.	-Je souhaiterai vraiment * qu' on va les passés a l'étranger. -J'ai entendu qu' elle est extraordinaire	-Visiter comme d'habitude les centres commerciaux. (Comparative elliptique)		5 PCPSP 1 Relative ; 2 Complétives ; 1 Comparative elliptique. 1 Exclamative indirecte.
65	-* Ces derniers vacances étaient un peu ennuyeuses pour moi à cause du routine et d'habitudes qui se répètent. -*Et ça 1 * ceque se passe. -La seule chose qui m'a permis de changer un peu le routine c'est le *fête de sortir d'une façon régulière. -Mes tantes et leurs petits enfants qui sont venus pour nous rendre visite. -*L'Italy, ce magnifique pays 2* que je veux le		-Et comme j'avais de l'insomnie, j'ai décidé de lire quelques romans. (Causale) -En faisant du shopping avec ma sœur Er.1*afin que se préparer pour le marige. (Finale)		7PCPSP 5 Relatives ; 1 Causale ; 1 Finale.

	découvrir.				
66	-Une personne qui était dans mon ancien lycée.	- Je trouve qu' il n'y a pas grand-chose à raconter.	-Je suis restée toute seule presque tout le temps Er.1 *parcequ' elle ma mère elle était malade. (Causale) - C'est pour ça que je trouve qu'il n'y a pas grand-chose à raconter. (Causale) -Voyager est l'une des raisons les plus populaires pour apprendre l'anglais que ce soit pour le plaisir ou les affaires. (Causale)		6 PCPSP 1 Relative ; 1 Complétive ; 3 Causales.
67	-A Tlemcen 1* ou habite ma *tente. -Le mois de voyage et des mariages est arrivé. 2* Ou j'ai passé deux mariages. -* Des belles magazines 3* ou j'ai acheté quelques sevenir. -J'ai passé des vacances formidable 4* ou j'ai oublié tout mes çouci.	-J'espere * quetout mes souhait est achevé.	-Les dernière vacances pour moi se sont les vacances de l'été passé parce que j'ai passé des merveilleux moment. (Causale) - Er.1*Commetout les filles j'ai passé le plus part de temps à la cuisine. (Comparative elliptique)		7 PCPSP 4 Relatives ; 1 Complétive ; 1 Causale ; 1 Comparative elliptique.
68		-J'espère *(ø que) le dieu achever le souhait.	-C'est la plus belle semaine pour moi parce que j'ai voyagé avec mes parents et mes frères à Djmila. (Causale) - Er.1*Quand nous avons terminé *en n'a parti pour manger. (Temporelle)		3 PCPSP 1 Complétive ; 1 Causale ; 1 Temporelle.
69	-Des vacances qui durent 15	-J'ai toujours cette peur	- Comme chaque année, on a le droit		17 PCPSP 7 Relatives ;

	<p>jours.</p> <p>-Des jours qui ont été typique pleins de vide et de routine.</p> <p>-Là où j'ai demandé la main de mon petit cousin qui a 12 ans.</p> <p>- Il est devenu un hobbieque je fais *à chaque fois quand je n'ai rien à faire.</p> <p>-Ces vacances qu'on voit dans nos rêves.</p> <p>-Des aventurequi augmente l'hormone de l'adrénaline dans le sang.</p>	<p>qu'ils vont rester des rêves.</p> <p>-J'espère que cela ne va pas rester un rêve.</p>	<p>des vacances.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-La joie dans les yeux de ma mère quand elle les a vu.</p> <p>(Temporelle)</p> <p>-Mon amie est plus belle que toi.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-Comme toutes les filles algériennes, j'ai aidé ma mère à faire le ménage.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-Le nettoyage me dérange plus comme avant, au contraire.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>- Il est devenu un hobbie que je fais</p> <p>Er.1*à chaque fois quand je n'ai rien à faire.</p> <p>-Des aventure qui augmente l'hormone de l'adrénaline dans le sang telsque le « para-gliding ».</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-Je souhaite goûter tous les plats parisiens parce que leur art culinaire est ma passion.</p> <p>(Causale)</p>		<p>2 Complétives ;</p> <p>2 Temporelle ;</p> <p>1 Causale ;</p> <p>5 Comparatives elliptiques</p>
70	<p>-La meilleur fait 1*qui il reste dans mes sevenir.</p>	<p>-*J'esper *que les vacances prochaines sera meilleur que les vacances passé parce que c'est la période des festive.</p>	<p>-* Er.1Je commençais travaillais bien *comme un vendeur professionnel.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-La meilleur fait *qui il reste dans mes sevenir Er.2 *parce que c'est un fait très rare.</p>		<p>8 PCPSP</p> <p>1 Relative ;</p> <p>1 Complétive ;</p> <p>3 Comparatives elliptiques ;</p> <p>3 Causales.</p>

			<p>- *Ces vacances pas (1) Er.3*commeles autre vacanceEr.4*parce que ces derniéetaienthor ma wilaya.</p> <p>-*J’esper que les vacances prochaines sera (1) Er.5*meilleurque les vacances passé(2) Er.6*parce que c’est la période des festive.(1-comparative elliptique, 2-causale)</p>		
71	<p>-Des emitions 1*que je l’aime.</p>	<p>-*J’espere *que je passe des bonheurs et des bon temps. -Je souhaite *que je faire un voyage organiser au Tutki .</p>	<p>- Er.1*Quand je voas a Tebessa j’ai dabore aller pour visiter tous ma famille. -*Un jour je organise une sortir avec mes cousines à la mantagneEr.2*parce que moi j’aime beaucoup la nature. -*J’espere *que je passe des bonheurs et des bon temps Er.3*parce que pour moi l’été et le saison de mer et de voyage.</p>		<p>6 PCPSP 1 Relative ; 2 Complétives ; 1 Temporelle ; 2 Causales.</p>
72	<p>-*C’était l’occasion pour voir ma famille 1*que ça fait longtemps 2*qu’on a pas rencontré. -*Mon pays préparé 3*que je veux le visiter c’est l’Amirique 4*ou il y a tous des bon places.</p>	<p>-Je trouve que tout le monde aiment le voyage. -C’est la routine *que le ménage et le repas. (Complétive elliptique déviante : Il n’y avait que la routine et le repas.)</p>	<p>-Les vacances, Er.1*lorsque j’entendu ce mot j’imagine le voyage. (Temporelle) -Quand je suis revenue à Batna c’est la routine. (Temporelle) - Er.2*J’usqu’a le jour *que je suis revenus à l’université. (Temporelle) - Er.3*C’est pour</p>		<p>10 PCPSP 4 Relatives ; 2 Complétives ; 3 Temporelle ; 1 Causale.</p>

			cette raison (ø que) j'aimerais bien visiter des différents pays. (Causale)		
73	-C'est la chose 1* qui j'ai bien aimé. -Ce quinécessite d'avoir le temps de loisir et de vacances.		- Comme je travaille, *j'ai pas beaucoup de temps pour profiter à mes vacances. (Causale) - Er.1*Quand on a arrivé à Djmillia, le ciel était bleu. (Temporelle) -J'ai acheté quelques trucs pour prendre Er.2*comme s'en venir de Djmillia. (Comparative elliptique) -*Je souhaiterais passer mes prochaines vacances d'aller à Paris Er.3*si j'ai assez d'argent. (Conditionnelle)		6 PCPSP 2 Relatives ; 1 Causale ; 1 Temporelle ; 1 Comparative elliptique ; 1 Conditionnelle .
74		-*J'espère* que je passe mes prochaines vacances au contraire des dernières. -J'espère * que je voyagerai avec toute ma famille.	- Er.1*Si pour ça (ø que) je n'ai bougé à aucun endroit. (Causale)	-J'écris pour me vous raconte * comment j'ai passé mes dernières vacances.	4PCPSP 2 Complétives ; 1 Causale ; 1 Interrogative indirecte.
75	-*Il m'a donné l'accord 1* que j'avais attendu.	- Je souhaite * que j'aurai passé mes prochaines vacances comme mes dernières vacances parce que, j'avais mon travail.	-*J'étais confortable Er.1* parce que on a pris une petite pause. (Causale) -*Je suis pris de travailler avec toi Er.2*si tu veux. (Conditionnelle) - Quand on arrive à la destination on prend notre matériel d'installation et on commence le travail et		8 PCPSP 1 Relative ; 1 Complétive ; 2 Causales ; 2 Temporelles ; 1 Conditionnelle . 1 Comparative elliptique.

			<p>Er.3 *lorsqu'on termine, on être payés. (2 Temporelles) - Je souhaite que j'aurais passé mes prochaine vacances (1) comme mes dernière vacances (2) Er.4*parce que, j'avais mon travail.(1- Comparative elliptique, Causale)</p>		
76			<p>-J'aime voyager en France Er.1*parce que on se trouve des place pour loisir. (Causale) -*Je ne veut pas voyagé Er.2 *parce que le voyage est un cas pour voir tous les paysage. (Causale) -Moi je pense comme ça. (Comparative elliptique)</p>		3 PCPSP 2 Causales ; 1 Comparative elliptique.
77	<p>-*Sauf le jour 1 *que j'ai fais une opération. -*Après la semaine 2 *que je vais bien. -*J'ai acheté les glaces 3 *qu'elle était mon désir. - C'est la wilaya 4 *que je me son très alaise.</p>		<p>-C'était vraiment des beaux souvenirs et des formidables journées parce que j'ai oublié la souffrance. (Causale) -Je me souhaite de passer mon vacance dans la ville de Constantine Er.1* parce que c'est la wilaya *que je me son très alaise. (Causale) -J'aime voyagé dans des simples villes Er.2*parce que je me son alaise ici. (Causale)</p>		7 PCPSP 4 Relatives ; 3 Causales.
78	-Les vacances sont la seule occasion	-C'est vrai que j'ai pas rencontré	-Je me sens alaise parce que j'aime bien aider ma grand-		7 PCPSP 4 Relatives ; 1 Complétive ;

	<p>1*qu'on peut partager notre temps entre amis et famille et 2*qu'on peut aussi profiter et voyager.</p> <p>-J'ai bien aimé ce temps que j'ai passé avec elle.</p> <p>-Le rendez-vous de visa qui aura lieu le 3 juillet.</p>	mes amis.	<p>mère. (Causale)</p> <p>-Je peux pas attendre plusque ça. (Comparative elliptique)</p>		<p>1 Causale ;</p> <p>1 Comparative elliptique.</p>
79	<p>-J'aime les occasions</p> <p>1*qui assembler la famille.</p> <p>-Mon grand frère qui habite à Alger.</p>	<p>-Je souhaite que le mois de ramadan passe très bien.</p> <p>-Je pense *qu'elle va nous fatiguer avec lui.</p>	<p>-J'ai acheté un brasseletcomme souvenir.</p>	<p>-Je sais pas si je vais voyager ou pas.</p>	<p>6 PCPSP</p> <p>2 Relatives ;</p> <p>2 Complétives ;</p> <p>1 Comparative elliptique ;</p> <p>1 Interrogative indirecte.</p>
80	<p>-Les travaux de la maison qui ne se terminent plus jamais.</p>		<p>-Comme faire le minage, la cuisine, voir la télévision. (Comparative elliptique)</p> <p>-Et (1) Er.1*comme ma mère elle est couturière on acheté des tissus pour faire les tenues de ma tasdira (2) comme le caftan, le karakouEr.2*comme sa les vacances sont terminés. (1- Causale, 2- Comparative elliptique, 3- Comparative elliptique)</p> <p>-Je souhaite bien les passées avec mon mari Er.3*pour que sa sera notre premier voyage de noce. (Finale)</p> <p>-A mon avis c'est un</p>		<p>7 PCPSP</p> <p>1 Relative ;</p> <p>3 Comparatives elliptiques</p> <p>1 Causale ;</p> <p>1 Finale ;</p> <p>1 Consécutives corrélatives.</p>

			pays Er.4*tellement joli *qui ressemble à un paradis sur la terre.		
81	<p>-Le pain algérien « Khobz el ddar » 1*que je le fais chaque jour. -Le café du soir avec 2*ce (∅ que) nous appelons « Zrir ou Tamina » qui se fabrique avec le blé. -Elle est préparée spécialement pour les femmes 3*qui sont couchées. -Un jour 4*ou on était partis chez un grand magasin 5*qu'il s'appelle « le printemps » -*C'est tous 6*ce que j'étais fait pendant ces vacances.</p>		<p>-Ces dernières vacances sont les meilleures pour moi parce que j'étais à Alger chez ma tante. (Causale) -*J'étais passé des formidables Er.1*malgré (∅ que) j'étais sortie une seule fois. (Concessive) -Beaucoup de plats comme le couscous.... (Comparative elliptique)</p>		<p>10 PCPSP 7 Relatives ; 1 Causale ; 1 Comparative elliptique ; 1 Concessive.</p>
82			<p>-Dans les dernières vacances j'étais dans la maison de mon grand père avec ma famille de ma mère Er.1*parce que mon grand père il est mort. (Causale) -Je fais chaque jour le matin comme toute les femmes les tâches ménagères. (Comparative elliptique)</p>		<p>4 PCPSP 2 Comparatives elliptiques ; 1 Causale ; 1 Temporelle.</p>

			<p>-Et Er.2*quand je me réveille j'ai passé tout le temps connecté ou regarde la télévision. (Temporelle)</p> <p>-Je passerai les premiers jour et le mois de Ramadan dans la maison</p> <p>Er.3*comme d'habitude. (Comparative elliptique)</p>		
83	<p>-J'étais allé chez mon grand père à Timgad où j'ai trouvé toute la famille 1*qui sont collectés.</p> <p>- 2 jours qui sont passés au routine quotidien.</p> <p>-*J'envie d'aller à Malaysia où ça sera notre voyage de noces nchallah.</p>		<p>-Mais malheureusement on est tous démoralisés parce que c'est sa deuxième femme. (Causale)</p> <p>-Ca sera mon mariage si mon fiancé a amené sa carte jaune. (Conditionnelle)</p> <p>-*J'espère aussi la prochaine vacance être avec moins de ménage et la moindre de la fatigue Er.1*parce que je suis marié et je veux prendre de poids. (Causale)</p>		<p>7 PCPSP 4 Relatives ; 2 Causales ; 1 Conditionnelle .</p>
84			<p>-J'ai travaillé comme une main d'œuvre dans le garage de la soudure. (Comparative elliptique)</p> <p>-Comme la première semaine je me réveille trop tard. (Comparative elliptique)</p> <p>-Je souhaite commencer le travail chez la conservation des forêts comme l'été passé. (Comparative elliptique)</p>		<p>-3 PCPSP 3 Comparatives elliptiques.</p>

85	-Pour rencontrer un ami qui habite à Rome. -Voici le plan 1* que je vais le suivre quant à mes vacances.		-J'ai passé tous les jours comme ceci. (Comparative elliptique) -La deuxième semaine était (1) mieux que la première (2) parce que j'ai fait du voyage à quelques villes (3) comme tebessa, biskra.. (1,3- Comparatives elliptiques, 2-causale)		6 PCPSP 2 Relatives ; 3 Comparatives elliptiques ; 1 Causale.
86	-*Sa c'est tout ce que j'ai fait. -C'est tout ce que je veux faire.	-Il faut que je travaille.	- Comme *tout les années. (Comparative elliptique)		4 PCPSP 2 Relatives ; 1 Complétive ; 1 Comparative elliptique.
87	-Mon cousin qui vit à Biskra. -Les petits détails qui prennent beaucoup de temps.				2 PCPSP 2 Relatives.
88	-Comme toute autre vacance que j'ai passé aucun changement. -Il madonné une lettre 1* que je doit donnée à un gynécologue qui confirma ces doutes. - Mes cheveux 2* qui sont tombé nous reposront plus jamais. -Moi 3* qui est une acro au fast-food. -Une maladie	-*Il me sorte une autre phrase disant que mes cheveux *qui sont tombé nous reposront plus jamais et que je devrais perdre 20 Kg. -*J'ai après que j'ai une maladie.	- Comme toute autre vacance que j'ai passé aucun changement. (Comparative elliptique) -Tout a commencé quand j'ai engagé pour une visite chez un dermatologue. (Temporelle) - Er.1*Quand la visite eu terminé et il avait toute les réponses à ces questions. (Temporelle) - S'était bouleversant surtout Er.2*quant j'ai après que j'ai une maladie qui demande une		15 PCPSP 8 Relatives ; 3 Complétives ; 3 Temporelles ; 1 Comparative elliptique.

	<p>qui demande une chirurgie.</p> <p>-*Mais par a pour au gens</p> <p>4*qui souffre.</p> <p>-J'ai besoin d'un air frèshequi me rendra ma joie de vivre.</p>		<p>chirurgie.</p> <p>(Temporelle)</p>		
89	<p>-Les vacances : le mot qui me fait sourire, qui me rend heureuse.</p> <p>-Sa nature qui inspire du calme.</p>				<p>3 PCPSP</p> <p>3 Relatives.</p>
90	<p>-J'ai passé mes vacances dans un air de travail et de nettoyage</p> <p>1*où j'ouvrais un petit atelier de couture.</p>		<p>- Er.1*Comme j'ai fait des heurs d'apprendre la conduite.</p> <p>(Comparative non elliptique)</p> <p>- Er.2*Malgré (ø que) je suis fatigué mais j'étais heureuse.</p> <p>(Concessive)</p>		<p>3PCPSP</p> <p>1 Relative ;</p> <p>1 Comparative non elliptique ;</p> <p>1 Concessive.</p>
91	<p>-Ce n'est pas quelque chose que j'apprécie en général.</p> <p>-Faire le ménage et tout ce qui va avec.</p> <p>-Les mariages</p> <p>1*qui est un truc que je ne rate jamais.</p> <p>-Des vacances</p> <p>2*ou on voyage beaucoup.</p> <p>-Il y a des endroits qui vous *laisse vraiment ébahi.</p> <p>-Le Vatican c'est le premier endroit que j'aimerai</p>	<p>-Je crois que j'y suis devenu accro malheureusement.</p> <p>-C'est vrai que je suis assez grande.</p>	<p>-Au moins pas comme les autres jeune de mon âge.</p> <p>(Comparative elliptique)</p> <p>-Aussi dès que les vacances commencent une soudaine envie de rester à la maison me submerge.</p> <p>(Temporelle)</p> <p>-C'est vrai que je suis assez grande pour ça mais quand même j'adore y aller. (Concessive).</p> <p>-Malgré que je *n'en ai pas assister à plusieurs, mais quatre mariages c'est assez suffisant pour moi. (Concessive)</p>		<p>18 PCPSP</p> <p>11 Relatives ;</p> <p>2 Complétives ;</p> <p>1 Comparative elliptique ;</p> <p>1 Temporelle ;</p> <p>2 Concessives ;</p> <p>1 Disjonctive.</p>

	<p>visiter, l'église de Saint Pierre dont l'architecture est juste magnifique.</p> <p>-Sans oublier le Colisée qui est un monument très important.</p> <p>-J'adore tout ce 3*qui (ø est) historique.</p> <p>-Un bâtiment de milliers d'années et qui existe jusqu'à nos jours.</p>		<p>-Sinon, je voudrais aussi visiter l'Italy. (Disjonctive). (Cf. Injoo Choi-Jonin, Françoise Migno« Les emplois de sinon et le processus d'interprétation », Travaux de linguistique 2011/2 (n°63), p. 59-84)</p>		
92	<p>- L'argent que je leur soutire.</p> <p>-Un mouvement philosophique qui s'appelle Minimalisme, c'est basé sur l'idée que plus votre vie est simple plus vous êtes heureux.</p> <p>-Deux tiers de ce que je possédais.</p> <p>-Quelque chose qui me rendra la vie plus facile.</p> <p>-Ce que je veux plus qu'un voyage à Londres c'est une bonne nuit de sommeil.</p>	<p>-Je ne dis pas que je ne veux pas les voir.</p> <p>-C'est juste que trois bébés en même temps c'est assez bruyant.</p> <p>-Je dois avouer que l'exercice physique est ma drogue.</p>	<p>-Et voilà que mes deux sœurs *débarque avec leur cinq enfants. (Temporelle)</p> <p>-(1) Sinon, (2) quand je ne faisais pas la baby-sitter, je passais mon temps à l'auto-école. (1- Disjonctive, 2- temporelle)</p> <p>-Plus votre vie est simple plus vous êtes heureux. (Comparative non elliptique : plus.....plus....)</p> <p>-Ce que je veux plus qu'un voyage à Londres c'est une bonne nuit de sommeil. (Comparative elliptique)</p>		<p>14 PCPSP</p> <p>6 Relatives ;</p> <p>3 Complétives ;</p> <p>2 Comparatives elliptiques ;</p> <p>2 Temporelles ;</p> <p>1 Disjonctive.</p>
93			<p>6les vacances en famille nécessitent quelques règles simples mais essentielles</p> <p>Er.1*pourque l'ambiance exige</p>		<p>3 PCPSP</p> <p>1 Finale ;</p> <p>2 Comparatives elliptiques.</p>

			entre nous. (Finale) - * Quelque magasins luxe comme : la boutique « Original style ». (Comparative elliptique) - Les jolis magasins comme : « Le printemps ». (Comparative elliptique)		
94	- La langue française est très difficile 1 * qui besoin de pratique. - J'oublie pas les choses 2 * qu ima approche a mon dieu. - Des villes 3 * qui je ne connu pas.	- J'espère *(ø que)touts les choses iront biens dans ma vie.			4 PCPSP 3 Relatives ; 1 Complétive.
95		- Je souhaiterai que mes prochaines vacances passe bien. - Je souhaiterai * que tout les choses iront bien.	- Mes dernières vacances ont passé Er.1*comme d'habitude. (Comparative elliptique) - *Les premiers jours je les passés triste Er.2*parce que ma tante elle est mort. (Causale) - Et quand nous retourons à la maison nous avons des fêtes. (Temporelle)	- Je veux vous parlez de mes vacances * comment ont passé.	6 PCPSP 2 Complétives ; 1 Comparative elliptique ; 1 Causale ; 1 Temporelle ; 1 Interrogative indirecte.
96	- Mes dernières vacances 1 * qu'ils avaient un peu fatiguant.		- * Elle passée avec grand ambiance sur tout Er.1*lorsque on fait le ménage. (Temporelle) - *J'achetai plusieurs des choses comme des vêtements, des chaussirs.... (Comparative elliptique)		5 PCPSP 1 Relative ; 1 Temporelle ; 3 Comparatives elliptiques.

			<p>-Je voudrai visiter tous les monuments, comme ; tour Eiffel, le mur de la chine...</p> <p>-Toutes les paysage de notre pays comme Chriaa, El Hogar et Tassili.</p>		
97	<p>-Là où on a décollé à 8 :30 du matin.</p> <p>-La deuxième fois que je mis mes pieds sur cette terre.</p> <p>-L'hôtel qui se trouve à la joliette.</p> <p>-*La ville de glaskow quice trouve on Scotland</p>		<p>-Quand c'était l'heure du coucher du soleil j'ai descendre vers le vieux port. (Temporelle)</p>		<p>5 PCPSP 4 Relatives ; 1 Temporelle.</p>
98		<p>-J'espère que la prochaine compétition passerait bien.</p> <p>-j'espère que les prochaines vacances passent bien.</p>	<p>-*J'ai passé mes vacances dans la maison son voyage parce que j'étais vraiment choquée. (Causale)</p> <p>-J'ai passé mon temps entre la maison et le sport Er.1*quand j'étais vécu ma première expérience d'arbitrage. (Temporelle)</p>		<p>4 PCPSP 2 Complétives ; 1 Causale ; 1 Temporelle.</p>
99	<p>-Des nouvelles régions 1*que ne le connu pas.</p>	<p>-J'espère que mes prochaines vacances passent avec des meilleurs moments.</p> <p>-Je souhaite *que tous les choses iront biens.</p>	<p>-Tout simplement comme d'habitude sans voyage.</p> <p>-Je suis très heureuse parcequ'elles sont pleines de santé de joie.</p> <p>-Et (1) lorsque je termine je passe directement à les moyens de technologie (2) comme la télévision....(1- Temporelle, 2- comparative</p>		<p>8 PCPSP 1 Relative ; 2 Complétives ; 3 Comparatives elliptiques ; 1 Causale ; 1 Temporelle.</p>

			elliptique) -J'aime beaucoup le sommeil, j'espère comme tous les algériens. (Comparative elliptique)		
10 0	- Quelque place 1* qui ne connu pas.	-Je souhaiterai que mes prochaines vacances passent dans une bonne excursion.	-* Malgré (ø que) elle passe tous simplement mais je suis très heureux. (Concessive=		3 PCPSP 1 Relative ; 1 Complétive ; 1 Concessive.

Tableau 14 : Récapitulatif des emplois de PCPSP par copie

N°	Subordonnants relatifs	Subordonnants complétifs	Subordonnants circonstanciels	Subordonnants interrogatifs	Total
1	1 *qui/ 2 qui/ 1 *où		1 puisque/ 2 comme (comp.ellip.)		7
2	1 lequel/ 6 qui/		1 comme (comp.ellip.)		8
3	1*où/ 1*qu'il/ 1 qui/		3 parce que/ 2 comme (comp.ellip.)/ 2 Malgré que.		10
4	1*qui		1*parce que/ 1 tant que (causal)		3
5	2*qui/ 2qui/	1 que	1*ø comme/ 1 *si pour ça (ø que)		7
6	1*que/ 1*ø que/ 1*qui/ 1 qui		1 c'est pourquoi/ 1 comme (comp.ellip.)/ 1 *tel que (comp.ellip.)		7
7	3*que/ 1 que/		1 comme (comp.ellip.)/ 1 *tellement...que		6
8	3 qui		1 comme (comp.ellip.)		4
9			2 comme (comp.ellip.)		2
10	1*que/ 1*où/ 2 qui/ 1où	1 que	4 comme (comp.ellip.) 1*ainsi (ø que) (comp. ellip)		11
11	4 que		1 comme (comp.non. ellip.) 1 comme si (comp.non. ellip.)	1* qu'est-ce que	12

			1 ainsi que (comp.non. ellip.)/ 1 parce que/ 1 tant que (opp.)/ 1 tandis que (opp.)		
12	2 qui/ 1 dont/ 1*dont/ 2où/ 2 que	2 que	1 comme (causal) / 1 comme (comp.non. ellip.)/1 quand.		13
13	1 où/ 1 *où/ 1* qui	1 que			4
14	1*le quel/ 1 *que/		2 comme (comp.ellip.) 1 comme (comp.non. ellip.) 1 *comme (comp. non ellip) / 1 si (cond.)/ 1 *quand.		8
15	1 qui/ 1*où/		1 comme (comp. non. ellip.)/ 1 parce que		4
16		1*que	1 parce que/ 1 puisque/ 1 comme (comp. non. ellip) 1 comme (comp.ellip)	1 comment	6
17	1 *ou/ 1 qui/ 2 que	1 que	2 comme (comp.ellip.) 1 comme (comp. non. ellip.)/ 1 *mieu que (comp. ellip) / 1 quand/ 2 parce que		12
18	2*qui		1*puisque/ 2 parce que/ 1 comme (comp.ellip)		6
19	2 *qui	1 que	3 *quand/ 1 quand/ 1 parce que	1 *comment	9
20	2 *qui/	2*que / 1 ø (*que)	1 comme (comp.ellip.)	1*comment	7
21	1 qui/ 1*que/	1 que	1*quand		4
22	1 qui/ 1 que/ 3*que/	1que/ 1*que	2 parce que/ 1 *pour que		10
23	1 où/ 2 que/ 1*que	1 que	1 parce que/ 1*parce que/ 2 comme (comp.ellip.)	1*qu'est-ce que	10
24	1 que	1 que	1*même que (concessif) / 1 parce que		4
25	4 qui/ 1que/ 1*que	2 que	3 parce que 1*c'est pour ça (ø que)		12
26	1 que	1 que	1*comme (comp.ellip)		3
27			2 parce que/		8

			1 *parce que/ 1 *malgré (ø que)/ 1 bien que/ 1 quand/ 2 *comme (comp.ellip)		
28	1 que		1 lorsque/ 1 parce que		3
29	1 qui/ 1 où/ 1 *ou	1 que	1 malgré que/ 1* chaque fois que/ 2 quand/ 1 parce que	1* qui	10
30	1 *qui		1 comme (comp.ellip.) 1 *plus que (comp.ellip.)		
31	1 qui/	1 *que	1 *parce que 1 *telle que (comp.ellip)		4
32	2 que/ 1 qui		2 comme (causal) 1 comme (comp.ellip.) 1 comme (comp. non. ellip.)		7
33	1 *qui/ 2 *où		1 *c'est que (temp.)/ 1 *comme (comp. ellip.)/ 1 parce que		6
34	1 *qu'il/ 2 *que/ 1 *qui	1 que/ 1 *que	2 si/ 1 *plus....que		9
35	1 *qui/		1 *tel que (comp.ellip.) 1 *comme (comp.ellip) 1 *parce que		4
36	1 laquelle/ 1 qui/ 3 *qui/		1 parce que/ 1 *parce que/ 1 comme (comp.ellip.)		8
37		1 *que	2 parce que/ 2 *comme (comp.ellip.)		
38	3 qui/ 3 où/ 1 *ou/		2 si / 1 dès que/ 1 même si (concession) 1 comme (comp.ellip) 1 comme (cause)/ 1 non seulement que (cause)/ 1 puisque.		15
39	1 qui/ 1 *qui		2 comme (comp.ellip) / 1 *parce que		5
40	2 *qui/ 1 qui/ 2 *que	1 *que	1 parce que	1 *est-ce que	8
41	2 où	1 *que	1 comme (comp.ellip) 1 *comme (comp.ellip) 1 comme (comp. non. ellip.) 1 *malgré (ø que)		7
42	3 *qui/ 1 qui/ 1 *que	1 *que	1 *si pour ça (ø que) 1 *parce que 1 parce que 1 *surtout que		13

			3 comme (comp.ellip)		
43	1 qui/ 1 que/ 1 *qu'il	1 que			4
44	1 lequel	1 *que	1 *lorsque/ 1 lorsque/ 1 quand/ 1 parce que/ 1 comme (comp.ellip) 1 *comme (comp.ellip) 1 *plus...que (comp. ellip.)		9
45	2 *qui/ 1 qui/ 1 *qu'il/ 1 *que/ 2 où		2 comme (comp.ellip.)		9
46	1 qui	1 que	1 parce que/ 1 *quand 1 plus...que (comp. ellip)		5
47	3 qui/ 1 que/ 1 où/ 1 laquelle/ 1 *les quelle/	1 que/ 1 *que	1* ainsi que (comp. ellip) 1 *ainsi que (comp. non. ellip) 1 *comme (comp.ellip) 1 *comme (comp. non. ellip)		13
48			1 *parce que		1
49	1 qui/ 1 *qui/ 1 *que	2 *que			5
50	3 qui/ 2 *que/ 1 que	1 que	1 *quoique (concession) 1 comme (comp. ellip) 2 comme (comp. non. ellip)		11
51	1 qui		1 quand/ 1 dès que/ 1 si/ 2 *si/ 1 parce que 2 comme (comp.ellip)	1 *ou	10
52	1 qui/ 1 que		1 *comme (comp. ellip)	1 comment	4
53	2 qui/ 2 *qui/ 1 *où		1 *parce que/ 1 *quand		7
54	1 qui		1 *si/ 1 parce que		3
55			1 comme (comp. ellip) 1 *parce que		2
56	2 que	3 que / 1 *que	1 comme (comp. ellip) 1 parce que		8
57	1 qui/ 1 que/ 1 *ou	1 *que	2 c'est pourquoi/ 1 lorsque/ 1 comme si (comp. non. ellip)	1 où	9
58	2 *qui		1 *parce que		
59	1 qui/ 1 *qui	1 *que	2 parce que 1 *que (cause, suite de parce		6

			que)		
60		1 *que	1 *parce que		
61		1 *que	3 *comme (comp.ellip) 1 *puisque		5
62		1 *que	2 parce que 1 comme (comp. ellip.)		4
63	1 qui/ 1 *que/ 1 *dont		1 *tant que (temp.)		4
64	1 *qui	1 que/ 1 *que	1 comme (comp. ellip)	1 *que (exclamation indirecte : la seule occurrence du corpus)	5
65	3 qui/ 2 *que		1 comme (cause) 1 *afin que		7
66	1 qui	1 que	1 * parce que 1 c'est pour ça que (cause) 1 que ce soit pour (cause)		5
67	4 *ou	1 *que	1 parce que 1 *comme (comp. ellip.)		7
68		1 *(ø que)	1 parce que 1 * quand		3
69	4 qui/ 2 que/ 1 où	2 que	1 quand 1 *chaque fois quand 1 parce que 3 comme (comp. ellip.) 1 plus...que (comp. ellip.) 1 tel que (comp. ellip.)		17
70	1 *qui	1 *que	1 comme (comp. ellip) 1*comme (comp. ellip) 1 *meilleur que (comp. ellip) 3 *parce que		8
71	1 *que	2 *que	1 *quand / 2 *parce que		6
72	3 *que/ 1 *ou/	1 que 1 *que	1 *lorsque/ 1 quand/ 1 *J'usqu'a le jour que/ 1 *c'est pour cette raison (ø que)		10
73	1 *qui/ 1 qui		1 comme (cause) 1 *quand/ 1 *comme (comp. ellip.) 1 *si (cond.)		6

74		2 *que	1 *si pour ça (ø que)	1 *comment	4
75	1 *que	1 *que	2 *parce que / 1 quand 1 *lorsque/ 1 comme (comp. ellip.)/ 1 *si (cond.)		8
76			2 *parce que/ 1 comme (comp. ellip.)		3
77	4 *que		1 parce que 2 *parce que		
78	2 *que/ 1 que/ 1 qui	1 que	1 parce que 1 plus que (comp. ellip.)		7
79	1 qui/ 1 *qui	1 que/ 1 *que	1 comme (comp. ellip.)	1 si	6
80	1 qui		2 comme (comp. ellip.) 1 *comme (comp. ellip.) 1 *comme (cause) 1 *tellement...qui (conséquence corrélative) 1 *pour que (finale)		7
81	2 *que/ 1 *qui 1 *ce (ø /que) 1 qui/ 1 *ou/ 1 *qu'il/		1 *malgré (ø que)/ 1 parce que / 1 comme (comp.ellip.)		10
82			1 comme (comp. ellip.) 1 *comme (comp. ellip.) 1 *parce que/ 1 *quand		4
83	2 où/ 1 qui/ 1 *qui/		1 parce que/ 1 *parce que / 1 si		7
84			3 comme (comp.ellip.)		3
85	1 qui/ 1*que		2 comme (comp.ellip.) 1 mieux que (comp.ellip.) 1 parce que		6
86	2 que	1 que	1 comme (comp.ellip.)		4
87	2 qui				2
88	3 qui/ 3 *qui/ 1 que/ 1 *que/	3 que	1 comme (comp.ellip.) 1 quand/ 1 *quand/ 1 *quant		15
89	3 qui				3

90	1 *où/		1*comme (comp.ellip.) 1 *malgré (ø que)		3
91	3 que/ 4 qui/ 2 *qui/ 1 dont / 1 *ou/	2 que	1 comme (comp.ellip.) 1 dès que/ 1 quand même (concession) / 1 sinon (disjonction) 1 malgré que		18
92	4 que/ 2 qui	3 que	1 plus ...que (comp.ellip.) 1 plus... plus (comparative parallèle) 1 voilà que (temp.) 1 quand/ 1 sinon (disjonction)		14
93			1 *pour que (finale) 2 *comme (comp.ellip.)		
94	3 *qui	1 * (ø que)			
95		1 que/ 1 *que	1 *parce que/ 1 quand/ 1 *comme (comp.ellip.)	1 *comment	
96	1 *qu'ils		3 comme (comp.ellip.) 1 *lorsque		5
97	1 où/ 1 que/ 2 qui		1 quand		5
98		2 que	1 parce que/ 1 *quand		4
99	1 *que/	1 que/ 1 *que	3 comme (comp.ellip.) 1 parce que 1 lorsque		8
100	1 *qui/	1 que	1 *malgré (ø que)		3

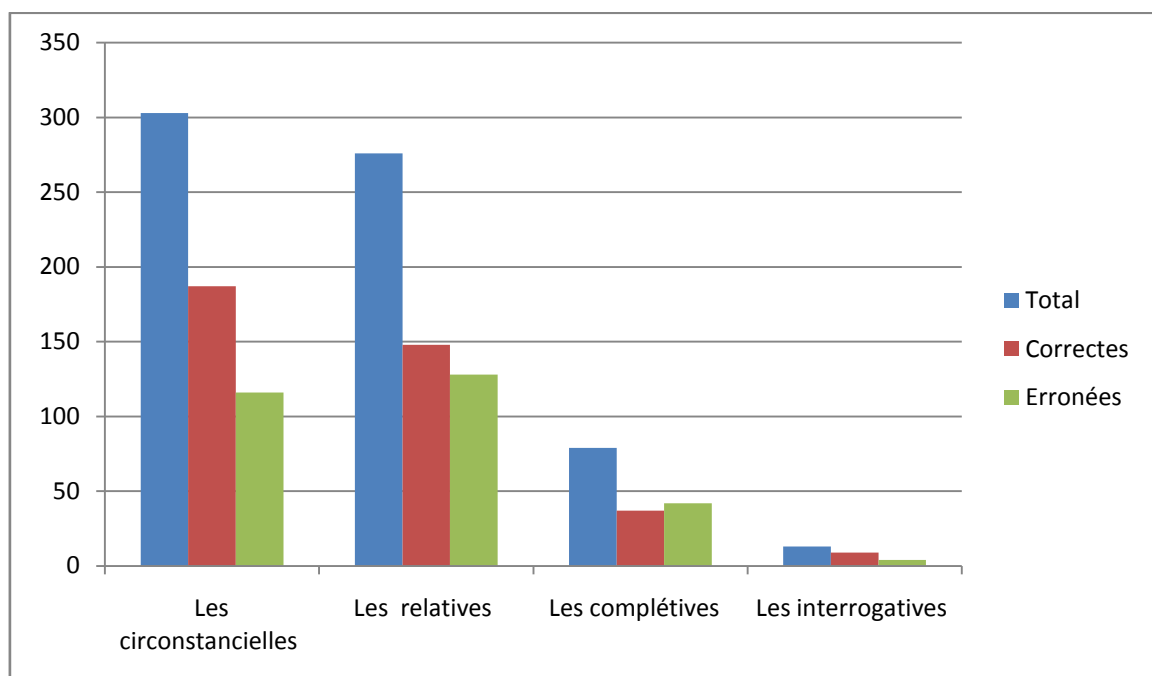
Tableau15 : récapitulatif des emplois des subordonnants par copie

Récapitulatif :

Dans un corpus de 100 copies d'apprenants les PCPSP ont été employées 671 fois.

Conformément aux fréquences linguistiques de Lc, voilà les résultats :

- Les circonstancielles : 303 occurrences, dont 187 correctes et 116 erronées ;
- Les relatives : 276 occurrences, dont 148 correctes et 128 erronées ;
- Les complétives : 79 occurrences, dont 42 erronées et 37 correctes ;
- Les interrogatives indirectes : 13 occurrences dont 9 erronées et 4 correctes



Graphique1 : Récapitulatif des occurrences des PCPSP correctes et erronées

2.1 Analyse des emplois des circonstancielles

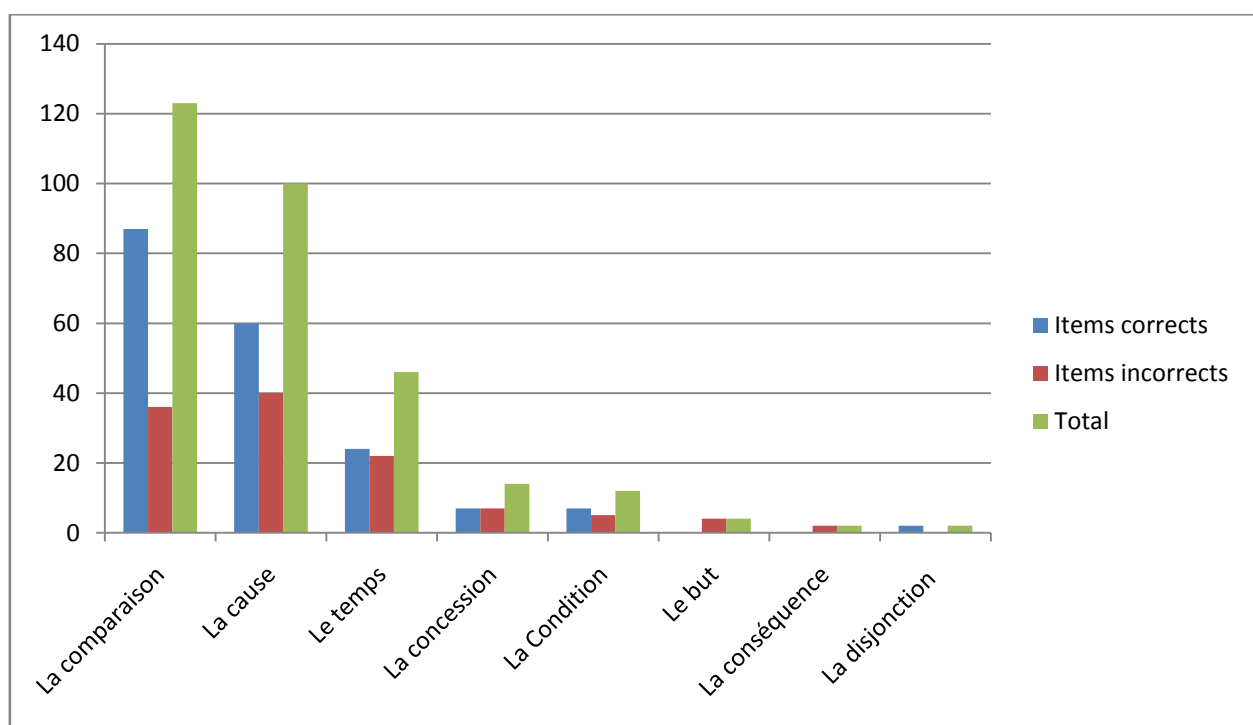
2.1.1 Présentation générale

Pouvant exprimer toutes les nuances sémantiques, (comparaison, cause, temps, concession...), les circonstancielles se retrouvent en tête du classement d'apparition des PCPSP dans notre corpus ; avec 303 occurrences sur 671. Ce qui s'explique d'un côté par leur fréquence en Lc, mais d'un autre côté par l'enseignement-apprentissages du français en Algérie. En effet, l'analyse des supports pédagogique algériens (programmes et manuels scolaires) a démontré l'importance accordée à cette catégorie malgré le peu et la pauvreté des leçons consacrées au PCPSP en général.

Parmi les 303 emplois des circonstancielles nous avons compté 187 items corrects et 116 erronés. La totalité des emplois se compose de : 123 comparatives, 100 causales, 46 temporelles, 14 concessives, 12 conditionnelles, 4 finales, 2 consécutives et 2 disjonctives. Le tableau et le schéma suivants explicitent mieux ces données :

	Items corrects	Items erronés	Total
Les comparatives	87	36	123
Les causales	60	40	100
Les temporelles	24	22	46
Les concessives	7	7	14
Les conditionnelles	7	5	12
les finales	0	4	4
Les consécutives	0	2	2
Les disjonctives	2	0	2
Total	187	116	303

Tableau 16 : L'emploi des subordinées circonstancielles



Graphique2 : L'emploi des subordinées circonstancielles

1- La catégorie des circonstancielles la plus employée et la mieux maîtrisée par nos apprenants est la comparative et plus précisément la comparative elliptique par *comme*. Nous avons compté aussi des comparatives non elliptiques par

comme et des comparatives par d'autres introducteurs. Le tableau suivant explicite ces données :

	Items corrects	Items erronés	Total
Comparatives elliptiques par <i>comme</i>	68	24	92
Comparatives non elliptiques par <i>comme</i>	10	2	12
Comparatives non elliptiques par <i>comme si</i>	2	0	2
Comparatives elliptiques par des subordonnants autres que <i>comme</i>	6	8	14
Comparatives non elliptiques par des subordonnants autres que <i>comme</i>	2	1	3
Total	86	37	123

Tableau 17 : Emploi des subordonnées circonstancielles comparatives

La fréquence des comparatives et plus précisément des comparatives elliptiques par *comme* peut être expliqué par deux facteurs complémentaires :

- Les fréquences d'apparitions des mots en Lc et son impact sur les processus d'acquisition de Le chez les apprenants de FLE. En effet nous avons confirmé à plusieurs reprises cette hypothèse de recherche selon laquelle les structures et les mots les plus fréquents en Lc sont très souvent fréquents aussi dans l'interlangue des apprenants.
- La simplicité structurale de cette subordonnée explique aussi, sûrement sa fréquence et sa relative maîtrise par un public d'apprenants de FLE qui par

diverses stratégies d'évitement et d'économie linguistique se dirige vers les formes linguistiques qu'il juge "simples", et donc qu'il maîtrise ou croit maîtriser.

« Dans les comparatives elliptiques, où un GN 1 est comparé à un autre GN2 sur la base d'un prédicat commun qu'il n'est pas nécessaire d'expliciter une seconde fois *comme* fonctionne apparemment comme une préposition : - Elle est jolie comme une déesse. » Riegel et al. 2009. p 864.

2- La deuxième catégorie des circonstancielles employées dans notre corpus est la causale avec 100 occurrences dont 60 correctes et 40 erronées.

	Items corrects	Items erronés	Total
Causales par <i>parce que</i>	46	29	75
Causales par <i>comme</i>	6	1	7
Causales par <i>puisque</i>	3	2	5
Causales par d'autres subordonnants	5	8	13
Total	60	40	100

Tableau 18 : Emploi des circonstancielles causales

Nous constatons une forte présence des causales introduites par *parce que* (près de 80%). En effet, avec 79 occurrences, *parce que* est le deuxième subordonnant circonstanciel le plus fréquent de notre corpus. Devançant de loin des subordonnants circonstanciels qui sont beaucoup plus fréquents en Lc (*si, quand*, à titre d'exemple). Contrairement aux comparatives par *comme*, cette fréquence d'apparition n'est donc pas conforme à celles de Lc, elle trouve peut-être son explication en Lm, en effet dans le parler algérien (où le code swiching avec le français est relativement élevé) l'utilisation des causales par *parce que* est assez fréquente².

²Cette hypothèse est basé sur un constat linguistique général, sa précision nécessite des recherches poussées qu'il n'est pas possible de développer ici

3- La troisième catégorie de circonstancielle représentée dans notre corpus est la temporelle. Avec 46 occurrences

	Items corrects	Items incorrects	Total
Les temporelles par <i>quand</i>	14	14	28
Les temporelles par <i>lorsque</i>	4	4	8
Autres	6	4	10

Tableau 19 : Emploi des temporelles

4- Les autres subordonnées circonstancielle :

- les concessives : 14 occurrences ; la plupart des circonstancielle de concession de notre corpus sont introduites par *malgré que*(8/14), dans la plupart des cas (5 emplois sur 8) employé incorrectement, l'erreur la plu fréquente est l'absence du *que* subordonnant (*malgré (ø que)*). Nous avons aussi relevé les subordonnants concessifs suivants : *tandis que, même si, quoique, quand même*.
- les conditionnelles : 12 occurrences, toutes sont introduites par *si*. La principale erreur concernant cette forme est la concordance des temps entre principale et conditionnelle.
- les finales : 4 occurrences, dont 3 *pour que* et 1 *afin que*. Les quatre items sont erronés, la principale erreur consiste en l'emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif obligatoire pour cette catégorie de circonstancielle.
- les consécutives : 2 occurrences erronées avec *tellement que*. Les erreurs sont liées à la structure syntaxique.
- Les disjonctives : 2 occurrences avec *sinon*.

Ainsi les sept catégories traditionnelles des circonstancielle sont présentes dans notre corpus. Cependant les fréquences d'apparitions (mis à part les comparatives) ne sont pas conformes à Lc, elles témoignent plutôt à d'une nécessité d'expression liée à des compétences provisoires qui font appel à des stratégies d'évitement et d'économie linguistique : les apprenants préfèrent utiliser des formes simples qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser.

La disjonction est une nuance sémantique non représentée par les découpages traditionnels. Voilà pourquoi nous avons trouvé du mal à classer des subordonnées introduites par *sinon*. Les travaux de Choi-Jonin et Migno nous ont apporté des éclaircissements à ce sujet.³

2.1.2 Analyse des emplois erronés ou déviants des circonstancielles

Pour les 303 emplois des circonstancielles, nous avons relevé 159 erreurs très diverses, pouvant aller de la simple erreur d'orthographe, jusqu'à la malformation de la structure syntaxique générale de la PCPSP ou de la subordonnée, ce qui représente l'erreur la plus grave mais aussi la plus fréquente de notre corpus. Pour y voir plus clair, nous les avons relevées, analysées et classées. L'analyse a démontré l'existence des catégories d'erreurs suivantes (classées selon leur fréquence d'apparition) :

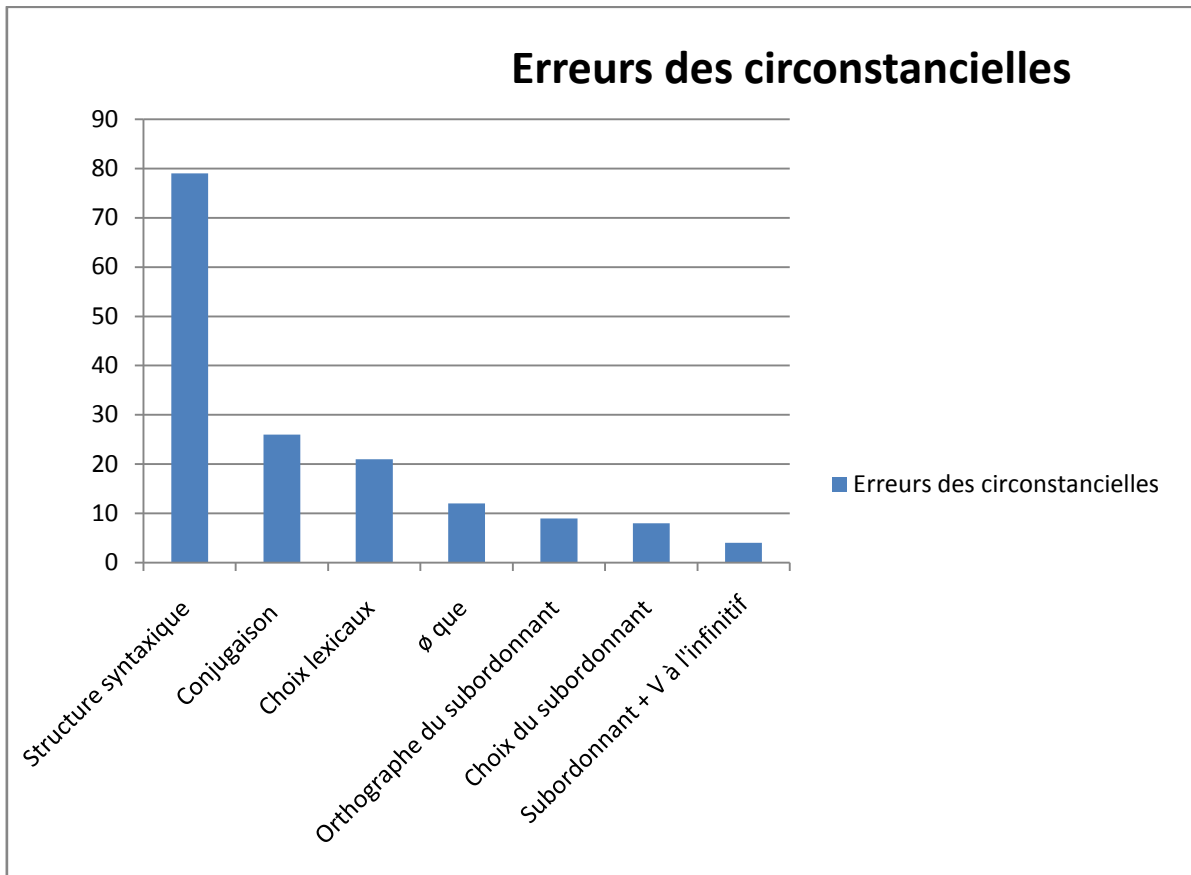
- 1- Structure syntaxique,
- 2- Conjugaison/ concordance des temps,
- 3- Choix lexicaux,
- 4- Absence de *que* ou d'un autre élément subordonnant,
- 5- Orthographe des subordonnants,
- 6- Choix du subordonnant,
- 7- Terme *qu-* subordonnant + V à l'infinitif.

Le tableau et le schéma suivants explicitent mieux ces données.

Type d'erreur	Nombre d'apparition
Structure syntaxique	79 erreurs
Conjugaison/ concordance des temps	26 erreurs
Choix lexicaux	21 erreurs
Absence de <i>que</i> ou d'un autre élément subordonnant	12 erreurs
Orthographe du subordonnant	6 erreurs
Choix du subordonnant	8 erreurs
Subordonnant +V à l'infinitif	2 erreurs
Total	159 erreurs

Tableau 20 : Erreurs des circonstancielles

³ Choi-Jonin. I et Migno F. (2011)



Graphique 3 : Erreurs des circonstancielles

- 1- Structure grammaticale ;
- 2- Conjugaison/ concordance des temps ;
- 3- Choix lexicaux ;
- 4- Absence de *que* ou d'un autre élément subordonnant ;
- 5- Orthographe du subordonnant ;
- 6- Subordonnant + verbe à l'infinitif ;
- 7- Choix du subordonnant.

		1	2	3	4	5	6	7
1								
2								
3								
4.1	Parce que	+						
5.1	C'est pour ça que				+			
5.2	comme				+			
6.1	C'est pourquoi	+	+					
6.2	Tel que					+		
7.1	Tellement que	+	+					
8								
9								
10.1	Ainsi que				+			
11								
12								
13								
14.1	Quand	+						
14.2	Comme	+						
15								
16								
17								
17.1	Mieux que					+		
18.1	Puisque	+						
18.2	Parce que	+		+				
19.1	Quand	+						
19.2	Quand	+		+				
19.3	Quand	+	+					
20								
21.1	Quand	+					+	
22.1	Pour que		+					
23.1	Parce que			+				

24.1	Même que							+
25.1	C'est pour ça que				+			
26.								
27.1	Malgré que				+			
27.2	Comme	+						
27.3	Comme	+						
27.4	Bien que	+						
27.4	Parce que							
27.5								
28								
29.1	Chaque fois que	+						
30.1	Plus que							+
31.1	Parce que	+		+				
31.2	Tel que					+		
32								
33.1	Comme	+		+				
33.2	C'est que	+						+
34.1	Plus que	+						+
35.1	Tel que					+		
35.2	Comme			+				
35.3	Parce que	+		+				
36.1	Parce que	+						
37.1	Comme	+						
37.2	Comme	+						
38								
39.1	Parce que	+		+				
40.1	Parce que	+						
41.1	Malgré que	+	+		+			
41.2	Comme	+						
42.1	C'est pour ça que	+			+			
42.2	Parce que	+						

42.3	Surtout que			+				
43								
44.1	Lorsque		+					
44.2	Comme	+						
44.3	Plus que	+						
45								
46.1	Quand		+					
47.1	Ainsi que	+		+				
47.2	Comme							
47.3	Comme	+						
47.4	Ainsi que	+						
48.1	Parce que		+					
49								
50.1	Quoique		+					
51.1	Si		+					
52.1	Comme	+						
53.1	Parce que	+						
53.2	Quand	+						
54.1	Si	+	+					
55.1	Parce que	+	+					
56								
57								
58.1	Parce que	+						
59.1	Parce que	+						
60								
61.1	Comme	+						
61.2	Comme	+						
61.3	Puisque	+						
61.4	Comme	+						
62								
63.1	Tant que	+						+

64								
65.1	Afin que	+	+				+	
66.1	Parce que	+						
67.1	Comme	+		+				
68.1	Quand		+	+				
69.1	A chaque fois que							+
70.1	Comme	+						
70.2	Parce que	+						
70.3	Comme	+						
70.4	Parce que	+						
70.5	Meilleur que	+						
70.6	Parce que	+						
71.1	Quand	+						
71.2	Parce que	+						
71.3	Parce que	+						
72.1	Lorsque		+					
72.2	Jusqu'au jour que	+		+			+	+
72.3	C'est pour cette raison que	+			+			
73.1	Quand			+				
73.2	Comme							
73.3	Si	+	+					
74.1	C'est pour ça que	+			+			
75.1	Parce que	+	+					
75.2	Si	+		+				
75.3	Lorsque	+					+	
75.4	Parce que	+						
76.1	Parce que	+						
76.2	Parce que	+		+				
77.1	Parce que	+						
77.2	Parce que	+	+	+				
78								

79								
80.1	Comme	+	+					
80.2	Comme	+						
80.3	Pour que	+	+					
80.4	Tellement que							+
81.1	Malgré que			+	+			
82.1	Parce que	+						
82.2	Quand		+					
82.3	Comme	+						
83.1	Parce que			+				
84								
85								
86								
87								
88.1	Quand		+					
88.2	Quand		+			+		
89								
90.1	Comme	+	+					
90.2	Malgré que				+			
91								
92								
93.1	Pour que	+		+				
94								
95.1	Comme	+						
95.2	Parce que							
96.1	Lorsque		+					
97								
98.1	Quand		+	+				
99								
100.1	Malgré que	+			+			

Tableau Erreurs des circonstancielles par numéro de copie

Etant dans l'impossibilité d'analyser toutes les erreurs (159 rien que pour les circonstancielles), nous allons proposer pour chaque type d'erreurs une analyse détaillée de quelques exemples et renverrons, pour les autres erreurs, aux numéros de copies où elles apparaissent, afin de permettre aux lecteurs d'effectuer leurs propres analyses sur les éventuels processus cognitifs qui auraient mené les apprenants à faire telle ou telle erreur.

2.1.2.1 Les erreurs liées à la structure syntaxique :

Nous savons que la structuration syntaxique, et de là discursive, est primordiale pour l'interprétation des messages linguistiques et donc pour la communication en général. Les PCPSP posent avec plus d'acuité cette question car il s'agit de structures syntaxiques parfois très complexes maniant des niveaux de complexification structurale souvent très poussées qui ne peuvent être acquis que moyennant des dizaines d'heures d'enseignement-apprentissage implicite et/ou explicite. Or l'analyse des programmes et manuels scolaires a révélé une grande pénurie des leçons de grammaire consacrées à ce genre de structures.

Les erreurs dues à une structuration syntaxique défailante au niveau des circonstancielles ont été relevé 79 fois (50%). Les exemples suivants sont représentatifs et démontrent à quel point la structuration syntaxique d'une PCPSP peut altérer l'interprétation du message et le déroulement normal de la communication.

7-1- *Tellement les meilleurs moments que je passais, le temps passe très vite.⁴

Ici l'apprenant a sûrement voulu dire :

Les moments que j'y vivais étaient tellement heureux que le temps passait très vite.

Nous constatons la malformation de la structure générale de la PCPSP. Avec une consécutive corrélatrice où le premier corrélateur *tellement* se place normalement dans la principale et appelle son deuxième corrélateur *que* placé en tête de la subordonnée, l'apprenant n'a pu organiser correctement ce genre de structure. Quand nous savons que la plupart des apprenants ayant participé à ce test ont des difficultés à organiser des

⁴ Les numéros en début de phrase renvoient au numéro de copie et d'erreur. Pour une analyse plus poussée Cf. le tableau récapitulatif des emplois des subordonnées et des subordonnants au l'annexe des copies du test

structures beaucoup plus simples que la corrélatrice consécutive, et quand nous savons que le programme scolaire propose très peu de leçons (simplistes et superficielles) pour les PCPSP nous détenons au moins un élément de réponse.

14-1- * Car la chose quand tu la vois avec les sens pas radicalement comme une chose tu la vois avec la machine.

En nous basant sur les éléments du contexte de cette phrase, voici la meilleure interprétation que nous avons pu en tirer :

Car quand tu perçois quelque chose avec les sens, ceci est radicalement différent de voir la même chose avec une machine (sous forme de photo).

Cette phrase erronée permet de déceler chez l'apprenant :

- Une pauvreté lexicale : en effet des mots comme : la chose ou la machine, sont employés ici sous forme de termes très génériques n'apportant que très peu de précision sémantique au message. C'est uniquement en nous basant sur les éléments du contexte que nous avons compris qu'il peut (éventuellement) s'agir de paysage pour la chose et d'appareil photo (Smartphone) pour machine.
- Une structuration syntaxique très défailante : Nous constatons que les erreurs des apprenants peuvent atteindre un niveau tel qu'il devient très difficile de déchiffrer la structuration et donc la signification du message.
- 42-1-* Si pour çarestes la plupart le temps reste avec mes parents.

L'apprenant a voulu dire : c'est pour ça que, la plupart du temps, je reste avec mes parents.

Les erreurs de structuration syntaxiques sont observables aux niveaux suivants :

- La structure du subordonnant : Le fait de remplacer *c'est* par *si* est une erreur très fréquente dans notre corpus, de même que l'omission du *que* subordonnant. Or nous savons que (*que*)(ou tout autre élément *qu-*) est obligatoire dans une PCPSP, et que quels que soient les éléments lexicaux qui

peuvent l'accompagner (ici *c'est pour ça*), ils ne peuvent le suppléer car c'est le seul élément permettant la subordination d'une proposition à prédicat verbal.

- Absence de sujet : *je*
- *Leau lieu de dudans *laplupart le temps.*

83-1- -*J'espère aussi la prochaine vacance être avec moins de ménage et la moindre de la fatigue parce que je suis marié et je veux prendre du poids.

Ici l'apprenant a voulu dire :

J'espère aussi que les prochaines vacances passeront avec moins de ménage et de fatigue parce que je vais me marier et je compte prendre du poids.

Les erreurs de structuration syntaxiques sont observables à plusieurs niveaux :

- Une complétive sans *que* subordonnant : (*J'espère la prochaine vacance être) au lieu de (J'espère que les prochaines vacances seront....)
- Structure du G.Prep. * avec moins de ménage et la moindre de la fatigue au lieu de : avec moins de ménage et de fatigue.
- Structure du GV : verbe à l'infinitif au lieu d'un verbe subordonné et conjugué.
- Structure interne de la subordonnée : *je suis marié au lieu de je suis marié ou je vais me marier.

2.1.2.2 Les erreurs de conjugaison/ concordance des temps

Les erreurs de conjugaison et de concordance des temps sont aussi très fréquentes dans notre corpus (26 pour les circonstancielles seulement), les apprenants qui font ce genre d'erreurs ne saisissent sûrement pas la complexité du système français de concordance des temps dans une PCPSP, ce qui peut être expliqué d'un côté par la relative simplicité du même système en Lm ou dans une autre Le comme l'anglais par exemple, mais surtout par l'absence totale de leçons de grammaire consacrées à ce sujet. En effet, l'analyse des supports pédagogiques de français a démontré qu'aucune leçon n'est consacrée à l'explication (serait-ce basique) de ce point primordial à l'appropriation des PCPSP de FLE.

41-1- *Et malgré je l'ai passé dans la maison, elle est belle et je l'adore.

Ici nous constatons que :

- le temps du verbe de la principale est au présent (elle est belle et je l'adore.)
- le temps du verbe de la subordonnée concessive par *malgré (ø que)* est au passé composé (je l'ai passé à la maison.)
- soit : [V.Princ au présent -----V.Sub. au passé composé]

Si nous observons ces deux actions : (passer les vacances) et (aimer les vacances), nous constatons qu'il peut exister :

- soit une simultanéité des deux actions : (passer ses vacances tout en sachant que cet événement est heureux et qu'on l'aime bien)
- soit une antériorité du procès subordonné (passer ses vacances à la maison, V.Sub) par rapport au procès principal (elle est belle et je l'adore. V.Princ.).

Nous savons que la simultanéité des deux actions (principale et subordonnée) exige l'emploi d'un temps simple pour les deux propositions, ce qui est exclu de cet exemple puisque l'apprenant a fait appel à un temps simple (présent de l'indicatif pour le V.Princ) et à un temps composé (passé composé pour le V.Sub). Or cette configuration exige que le procès subordonné soit antérieur au procès principal. Ex : Il prétend que je n'ai pas assez travaillé.

Cette analyse nous conduit à la conclusion suivante : les apprenants qui font ce genre d'erreur ont une maîtrise limitée du système de conjugaison en général (même en phrase simple), devant une PCPSP et par stratégies d'évitement, ils utilisent de façon erronée (probablement sans le savoir) les temps qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser, à savoir le présent et le passé composé de l'indicatif surtout, voire l'imparfait et le futur simple de l'indicatif. Ils n'ont, en général, aucune idée de la concordance des temps et du fait que l'utilisation de tel ou tel temps ou de tel ou tel mode en principale ou en subordonnée peut sensiblement agir sur la signification de la phrase. Comment le sauraient-ils alors qu'ils ne l'ont jamais appris ?

2.1.2.3 Les erreurs des choix lexicaux :

Par choix lexicaux nous entendons des sélections paradigmatiques erronées de la part des apprenants. Autrement dit le choix d'un mot qui existe en langue française mais qui

n'est pas bien placé dans la phrase. La plupart de ces erreurs permettent de déceler un véritable déficit lexical chez ces apprenants.

*Surtout dans le premier semain quand j'allais à Alger, exact à Ain Enâadja, et c'est la première fois quand n'oublie pas cette excursion.

Les erreurs des choix lexicaux sont observables à plusieurs niveaux :

- Structure du GN : * le premier semain au lieu de la première semaine.
- Structure du groupe circonstanciel de lieu : *Exact à Ain Naâdja au lieu de exactement à Ain Naâdja.
- *Quand n'oublie pas cette excursion au lieu de : une excursion inoubliable.

*Surtout au mentagne parce que j'aime bien piger la nature.

Les erreurs dues aux choix lexicaux de l'apprenant sont observables à ces niveaux :

- Structure du G.Preposition : Au mentagne au lieu de en montagne.
- Le choix du verbe *piger* (il s'agit d'un verbe appartenant au registre populaire qui signifie comprendre) au lieu d'un verbe comme admirer ou contempler.

*Je veux visiter une pays qui je n'ai jamais vue comme le Turk parce que elle est une très belle ville.

Les erreurs de choix lexicaux peuvent être observées à ces niveaux :

- Une pays au lieu de un pays
- *Qui* au lieu de *que*.
- Le Turk au lieu de la Turquie.
- Elle au lieu de c'est
- Une très belle ville au lieu de un très beau pays.

2.1.2.4 Les erreurs dues à l'absence de *que* ou d'un autre élément subordonnant

Pour les circonstancielles, cette erreur a été relevée 12 fois. La plupart des apprenants omettent *que* dans une locution conjonctive circonstancielle (malgré que, c'est pour ça que, c'est pour cette raison que..) pensant sûrement que la signification locale de la locution permet en même temps d'exprimer la nuance sémantique introduite par la

circonstancielle et d'établir le lien de subordination de la proposition. Or nous savons que la subordination d'une proposition à prédicat verbal en français moderne s'opère obligatoirement à travers un terme *qu-* qui se place à sa tête, la délimite et l'introduit. Dans le cas des circonstanciels surtout, à ce terme *qu-* peuvent se greffer divers éléments lexico-sémantiques formant ainsi les locutions conjonctives circonstanciels qui avec le temps peuvent se forger en un seul élément (puisque, parce que, ...), mais il est impossible de subordonner une proposition à prédicat verbal sans le terme *qu-* introducteur.

*J'ai décidé de consacrer mon temps pour améliorer mon niveau de français dans l'orale et l'écrit si pour çaj'ai planifié un programme sérieux.

Ici la locution conjonctive que l'apprenant a voulu employer est : *c'est pour ça que*, à sa place il a employé *si pour ça (ø que)*.

*Qui ce considère pour moi la source ou bien le cœur des civilisations.

Ici nous observons une comparative elliptique sans son introducteur : *comme*.

*Malgré ce travail est difficile mais il est amusant.

Ici l'apprenant emploie la préposition *malgré* sans le terme *qu-* qui lui permet de subordonner la proposition circonstancielle qui la suit à savoir *que*.

2.1.2.5 Les erreurs dues à l'orthographe du subordonnant :

La majorité de ces erreurs concerne le comparatif *tel que* et son accord en genre et en nombre avec le GN auquel il se rapporte et le circonstanciel de cause *c'est pour ça que* écrit *si pour ça*.

*Nous sommes allée au plusieurs place tel que : Ziamamansouria, El Kotama...etc.

Nous avons aussi relevé :

- le subordonnant temporel *quand* écrit **quant*.
- le subordonnant comparatif *mieux que* écrit *mieu que*.
- Le subordonnant temporel *tant que* écrit **tante que*
- Le subordonnant temporel *jusqu'au jour où* écrit **j'usqu'a le jour que (72-2)*

2.1.2.6 Les erreurs liées au choix du subordonnant :

Le choix du subordonnant circonstanciel est fondamental dans une PCPSP, les nuances sémantiques subtiles qui varient d'un subordonnant à un autre ont un impact sémantique et syntaxique sur toute la structure de la PCPSP, du texte ou du discours. Voilà pourquoi il est très important d'y consacrer un enseignement-apprentissage efficace et nuancé afin de saisir les subtiles différences entre les divers subordonnants. Or, les supports pédagogiques, à travers les quelques leçons consacrées aux PCPSP ne prévoient aucun enseignement de cet ordre.

Nous avons compté 6 erreurs dues au choix du subordonnant circonstanciel :

- 24-1- *Même que* au lieu de *même si* ;
- 30-1- *Plus que* au lieu de *plus de* ;
- 33-2- *C'est que* au lieu de *jusqu'à ce que* ;
- 69-1- *A chaque foisquand* au lieu de *à chaque fois que* ;
- 72-2- **J'usqu'a le jour que* au lieu de *jusqu'au jour où* ;
- 80-4- *Tellement.... qui* au lieu de *tellement.....que*.

2.1.2.7 Les erreurs dues l'utilisation d'un verbe à l'infinitif dans une subordonnée introduite par un terme *qu-* :

Nous savons que la subordination propositionnelle exige un terme *qu-* à sa tête pour délimiter et introduire la proposition subordonnée et exige aussi un verbe conjugué (un temps fini selon Muller, 1996.), contrairement à la subordination infinitive par exemple qui s'opère sans ces deux conditions.

Exemples : Je veux que tu viennes. (PCPSP).

Je veux venir. (Proposition infinitive)

Cette règle basique et inhérente au système des PCPSP semble échapper à quelques uns de nos apprenants, car cette erreur a été relevée dans plusieurs copies. Concernant les circonstancielles nous l'avons rencontrée à 2 reprises :

24-1-**Quand je voire la famille était vraiment un grande plaisir*

65-1- **En faisant du shopping avec ma sœur afin que se préparer pour le mariage.*

2.2 Analyse des emplois des relatives

2.2.1 Présentation générale

Avec 276 occurrences sur 671, les relatives occupent, en termes de fréquence d'apparition, la deuxième position de notre corpus avec 42%. Ce qui s'explique naturellement par l'hypothèse de leur fréquence en Lc, mais aussi par la fréquence de leur apparition dans les programmes d'enseignement de français (plusieurs leçons leur sont consacrées au cycle moyen). Même s'il faut rappeler le peu et la pauvreté des leçons consacrées Aux PCPSP en général.

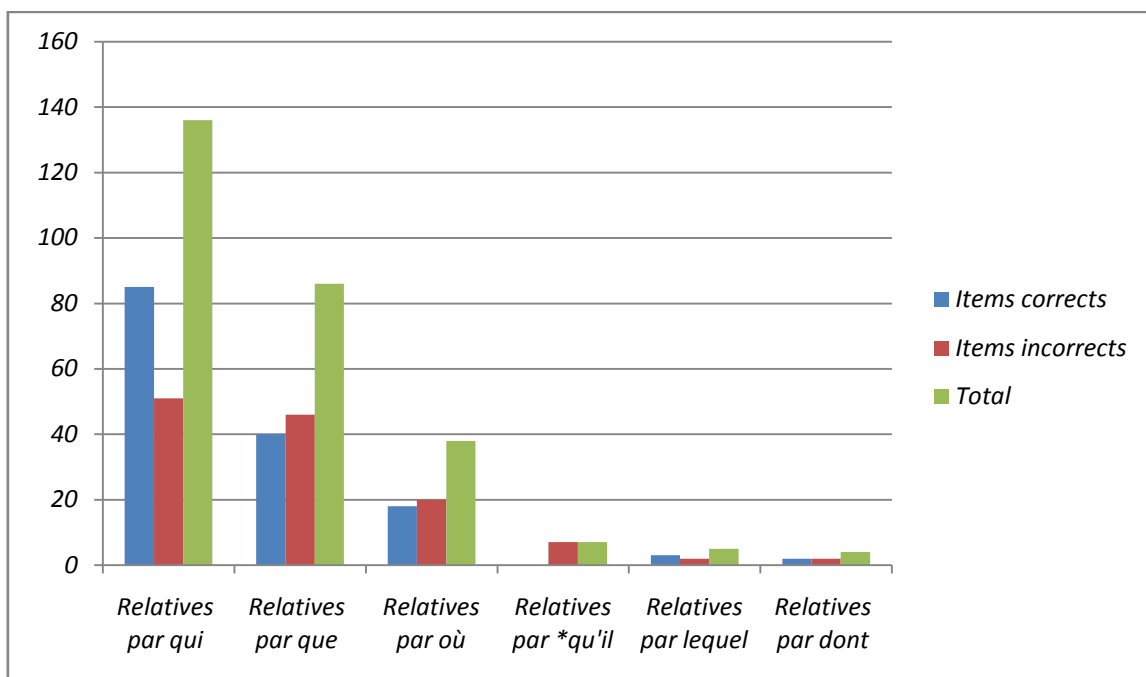
Parmi les 276 emplois de relatives nous avons compté 148 items corrects (54%) et 128 erronés (46%), dont :

- 136 relatives par *qui* ;
- 46 relatives par *que* ;
- 38 relatives par *où* ;
- 7 relatives par **qu'il* ;
- 5 relatives par *lequel* (les) ;
- 4 relatives par *dont*.

Le tableau et le schéma suivants offrent plus de lisibilité.

Type de relative	Emplois corrects	Emplois erronés	Total	Pourcentage
Relatives par <i>qui</i>	85	51	136	49%
Relatives par <i>que</i>	40	46	86	31%
Relatives par <i>où</i>	18	20	38	14%
Relatives par <i>*qu'il</i>	00	7	7	2.5%
Relatives par <i>lequel</i> (lles)	3	2	5	2%
Relatives par <i>dont</i>	2	2	4	1.5%
Total	148	128	276	

Tableau 22 : Emplois des relatives



Graphique 4 : Emplois des relatives

Ainsi toutes les catégories de relatives sont présentes dans notre corpus, et qui plus est avec des fréquences conformes à celles de Lc, en effet en français moderne les relatives par *qui* sont les plus fréquentes, suivies des relatives par *que*, puis viennent celles introduites par *où* ou les systèmes *lequel* ; conformément à notre corpus les relatives par *dont* sont rares en français parlé, et leur fréquence en français écrit se place loin devant les autres relatives.

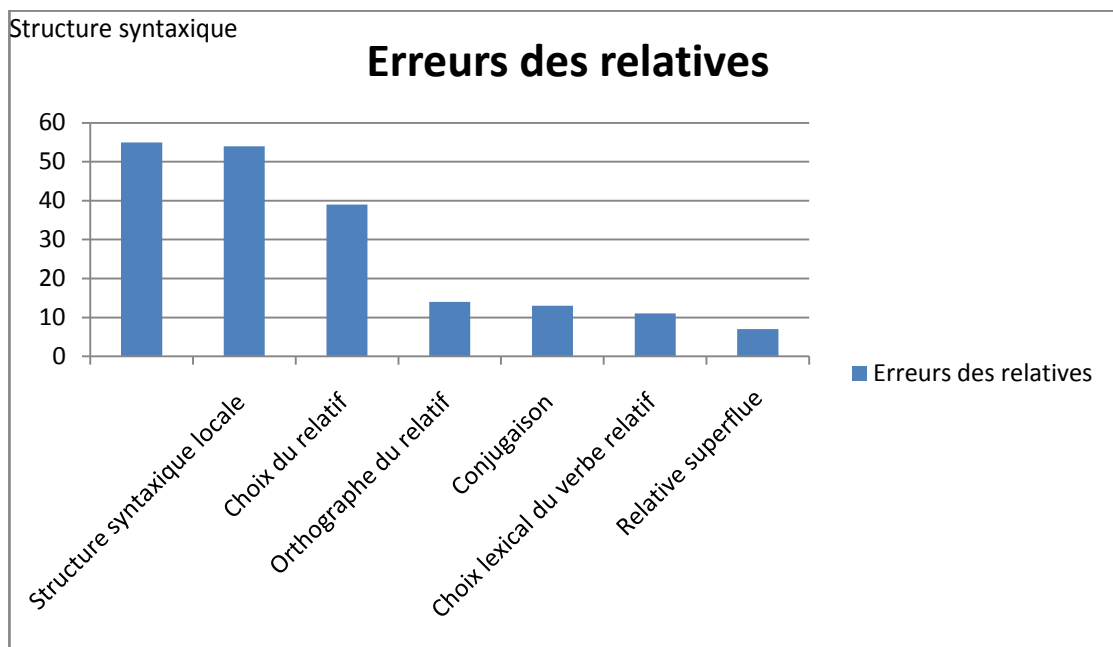
2.2.2 Analyse des emplois erronés ou déviants des relatives :

Parmi les 276 emplois de relatives, nous avons compté 148 items corrects et 128 erronés. Une étude minutieuse nous a permis de les relever, analyser et classer. Ce qui donne lieu à tableau suivant :

Type d'erreurs	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Structure syntaxique générale	55	28,5%
Structure syntaxique locale	54	28%
Choix du relatif	39	20%
Orthographe du relatif	14	7%
Conjugaison/ concordance des temps	13	6%

Choix lexical du verbe relatif	11	5.5%
Relative superflue	7	4%
Total	193	100%

Tableau 23 : Classement typologique des erreurs des relatives



Graphique5 : Classement typologique des erreurs des relatives

Classement des erreurs des relatives :

- 1- Conjugaison/ concordance des temps
- 2- Choix du relatif ;
- 3- Relative superflue ;
- 4- Structure syntaxique générale ;
- 5- Structure syntaxique locale ;
- 6- Choix lexical du verbe relatif ;
- 7- Orthographe du relatif.

	Conjugaison/ concordance	Choix du relatif	Relative superflue	Structure syntaxique générale	Structure syntaxique locale	Choix lexical du verbe relatif	Orthographe du relatif
1.1					+		

1.2	+			+			
2							
3.1				+			
3.2		+					
4.1					+		
5.1			+				
5.2		+		+			
5.3					+		
6.1	+						
6.2						+	
6.3					++		
7.1		+			+		
7.2	+	+		+			
7.3	+	+		+			
8							
9							
10.1					+	+	
10.2		+					
11							
12.1					++		
13.1					+		
13.2				+			
14.1							+
14.2				+	+		
15.1				+	+		
16							
17.1							+
18.1				+	+		
18.2	+			+	+		
19.1		+		+	+		
19.2	+	+		+		+	

20.1				+	+		
20.2		+		+	+		
21.1					+		
22.1					+		
22.2							
22.3		+		+	+		
23.1	+	+		+			
24							
25.1		+		+			
26							
27							
28							
29.1	+						+
30.1			+	+	+		
31							
32							
33.1				+		+	
33.2		+					+
33.3	+						
34.1		+					
34.2				+	+		
34.3		+			+		
34.4		+					
35.1		+					
36.1		+		+	+		
36.2				+	+		
36.3				+	+		
37							
38.1		+					+
39.1				+		+	
40.1				+			

40.2			+	+			
40.3	+			+			
40.4						+	
41							
42.1	+		+				
42.2						+	
42.3			+	+	+		
42.4		+		+	+		
43.1		+		+			
44							
45.1		+			+		
45.2		+			+		
45.3		+					
45.4		+			+		
46							
47.1							+
48							
49.1	+			+			
49.2					++		
50.1				+	+		
51.1							
50.2		+					
52							
53.1							
53.2		+					
53.3			+			+	
54							
55							
56							
57.1							+
58.1					+		

58.2		+			+		
59.1					+		
60							
61							
62							
63.1				+		+	
63.2				+	+		
64.1				+			
64.2		+					
65.1		+		+			
65.2					+		
66							
67.1							+
67.2				+	+		+
67.3					+		+
67.4							+
68							
69							
70.1				+	+		
71.1					+		
72.1			+	+			
72.2				+			
72.3				+	+		
72.4				+			+
73.1		+					
74							
75.1				+			
76							
77.1		+		+			
77.2		+		+			
77.3				+			

77.4	+	+		+			
78.1		+					
78.2		+					
79.1					+		
80							
81.1					+		
81.2					+		
81.3						+	
81.4							+
81.5		+					
81.6				+			
82							
83.1					+		
84							
85.1					+		
86							
87							
88.1							
88.2				+			
88.3							
88.4							
89							
90.1				+	+		
91.1					+		
91.2							+
91.3					+		
92							
93							
94.1				+	+		
94.2				+			
94.3				+			

95							
96.1		+		+		+	
97							
98							
99.1				+			
100.1		+		+	+		

Tableau 24 : Apparition des erreurs des relatives par copie

2.2.2.1 Les erreurs liées à la structuration syntaxique

En comparaison avec les autres catégories de subordonnées, les relatives sont la catégorie la plus fortement touchée par les erreurs de structuration syntaxique : près de 60% des erreurs des relatives sont dues à une mauvaise structuration syntaxique. Même si ce type d'erreur est le plus fréquent de notre corpus, il l'est encore plus pour les relatives. Autrement dit, une grande partie du public de l'enquête a du mal à structurer correctement des groupes syntaxiques solidaires allant du syntagme à la phrase simple à prédicat verbal unique et se compliquant encore plus avec une PCPSP ayant au moins deux prédicats verbaux. Mais cette défaillance de structuration s'observe avec plus d'acuité pour les relatives où nous avons rencontré des taux d'erreurs deux fois plus élevés qu'avec les autres subordonnés. Ce qui s'explique sûrement par la structuration interne des relatives.

Nous savons que les pronoms relatifs, diffèrent des autres subordonnants par des caractéristiques qui les rendent uniques (cf. Partie I, chapitre 3)

- comme tous les subordonnants *qu-* ils sont placés en tête de la subordonnée pour à la fois l'intégrer à la structure matrice de la PCPSP et pour la démarquer. Cependant, ils remplissent une fonction syntaxique au sein de la subordonnée, et de ce fait ils agissent sur l'ordre de la structure syntaxique de la subordonnée, autrement dit si le relatif est *qui* sujet, cette structure est canonique (sujet/ verbe/ compléments), sinon la dite structure doit être complètement transformée (COD/ sujet/ verbe, pour *que* objet par exemple). Selon Riegel et al. 2009, p 798. c'est ce qui explique la fréquence des relatives par *qui* en français courant et celle des relatives par *que* en français populaire.

- ils sont receveurs et donneurs de marques grammaticales.

- ils ont généralement un antécédent.

Ainsi, un pronom relatif cumule trois types de fonctions :

1- une fonction démarcative et subordonnante: un pronom relatif introduit une subordonnée tout en indiquant son début, et, (toutcomme la conjonction de subordination) il permet à la subordonnée d'intégrer "la structure matrice" de la PCPSP.

2- une fonction anaphorique : lorsqu'il a un antécédent, il le représente dans la subordonnée relative.

3- une fonction casuelle : il varie essentiellement selon sa fonction (*qui* : sujet, *que* : objet/attribut, etc....)

Tous ces faits linguistiques inhérents à la nature grammaticale et au comportement syntaxique du relatif permettent de comprendre la maladresse des apprenants face aux structures syntaxiques en général et à celles des relatives plus particulièrement. Rappelons que ce genre de comportements linguistiques se rencontre même chez des locuteurs natifs de Lc (notamment le parler enfantin et les relatives populaires par *que*. Cf. Riegel et al. 2009.

Wilmet 1997.)

Dans notre corpus nous avons relevé 109 erreurs de structuration syntaxique. Ces erreurs sont très variées. Une étude minutieuse nous a permis de les relever, de les analyser et de les classer. Deux grandes catégories sont observables :

- Les erreurs de structuration syntaxique générale ;
- Les erreurs de structuration syntaxique locale.

La différence réside dans le fait que le premier type d'erreurs concerne l'organisation structurale générale soit de la PCPSP, soit de la subordonnée relative, le second type se rapporte à une structuration plus ponctuelle, il s'agit généralement des syntagmes où apparaît l'antécédent, le sujet, le relatif...etc.

Quelques exemples des erreurs de structuration syntaxique générale :

20-2- *Des lieux prestige magnifiques qui on a jamais oublier....

22-3- Enfin, j'ai préparé une série de roman pour lire pendant les vacances, que mon amie beaucoup parle sur.

33-1- *Au premier jour nous visité les places et la famille qui ont alabas.

36-2-3- Il y a qui préfère de rester à la maison, il y a qui préfère de voyager.

39-1- La raison qui ma laisse pour visiter cette pays les document sur la télévision.

65-1- -*Et ça ce que se passe.

70-1- La meilleur fait qui il reste dans mes sevenir.

72-3-4 -*Mon pays prépéré que je veux le visiter c'est l'Amirique ou il y a tous des bon places.

Tous ces exemples et tant d'autres permettent de déceler un problème de structuration phrastique générale.

Quelques exemples des erreurs de structuration syntaxique locale :

1-1-*Le musée national de Carthage qui un musé archéologique qui se situe au cœur de la ville de Carthage.

Ici l'erreur de structuration locale se situe au niveau du GV de la relative : (*qui un musée) au lieu de dire (qui est un musée...)

6-3- *Ca fait cinq ans sont pas venues en Algérie.

Ici l'erreur de structuration locale se situe à deux niveaux :

- Le syntagme du pronom relatif qui est vide au lieu d'employer le relatif *que*.
- Le syntagme du sujet qui est vide au lieu d'employer un GN sujet approprié (elles par exemple)

7-2- *Je veux visiter ma sœur qu'elle vive à la France.

Ici les erreurs de structuration locale se situent à deux niveaux :

- Le syntagme du relatif, l'apprenant a employé *qu'elle* au lieu de *qui* sujet.
- Le syntagme du G.Prepos. circonstanciel de lieu : l'apprenant a employé (à la France) au lieu de (en France).

12-1- *Des occupations préférables1 dont une photographie, des danses, ...

Ici les erreurs de structuration locale se situent à deux niveaux :

- Le choix et la structure de l'antécédent, l'apprenant aurait pu dire par exemple : mes occupations préférées.
- La structure de la relative elliptique qui suit *dont*, en effet nous savons que ce genre de relative se construit avec l'article défini (le, la, les) et non pas un article indéfini comme l'a fait l'apprenant.

58-2- -*La première heure qui j'ai visité est la mer.

Ici les erreurs de structuration locales se situent à deux niveaux :

- La cohérence sémantique antécédent/ relative : en effet la relative se construit autour du verbe *visiter*, ce qui exige que l'antécédent soit un lieu visitable. Or l'antécédent est le GN : la première heure ce qui rend la structure sémantique locale incorrecte.
- La structure antécédent / relatif : en effet ici le relatif occupe a fonction de COD ce qui exige l'emploi de *que*, or l'apprenant a préféré *qui*.

2.2.2.2 Les erreurs liées au choix du relatif :

Nous avons rappelé (supra et au chapitre 3 de la première partie) que le choix du relatif est fonction de plusieurs facteurs :

1- l'existence et la nature de l'antécédent.

2- la fonction assumée par le relatif au sein de la subordonnée.

D'autre part, l'invariabilité des pronoms relatifs rendrait difficile le repérage de l'antécédent si celui-ci n'était placé juste devant son « pronom. ».

En sachant les difficultés structurales de notre public, force nous est de constater qu'il s'agit là d'écueils probables pour les apprenants de l'enquête.

En voici quelques exemples :

3-2- *Le mois de Ramadhan qu'il est passé avec la prière et le jeûne. (**qu'il* au lieu de *qui*)

7-1- *Les ?instations ? de mariage que j'ai assisté. (*Que* au lieu de *auxquels*)

45- 2- *Pour s'amuser et faire l'ambiance qui je n'ai jamais l'oublié. (*Qui* au lieu de *que*)

45-3- Ce qu'il me plaît beaucoup. (*Qu'il* au lieu de *qui*)

45-4- Mon grand-père à chaque nuit, on tourne autour de lui et nous raconte des histoires de n'importe personne qu'est bien sûr célèbre. (*Qu'est* au lieu de *quiest*)

77-1 - *Sauf le jour que j'ai fais une opération. (*Que* au lieu de *où*)

77-4- C'est la wilaya que je me son très alaise. (*Que* au lieu de *où*)

2.2.2.3 Les erreurs liées à l'orthographe du relatif :

La plupart des erreurs de cet ordre concerne le relatif *où* écrit comme la conjonction de coordination *ou*. Quelques erreurs concernent les systèmes *lequel* et leur accord en genre et en nombre avec leurs antécédents.

14-1- un remède avec le quel j'essaie de renouveler mon mode de vie.

Ici l'apprenant employé l'article définie avec le pronom interrogatif *quel* , au lieu du relatif *lequel*.

17-1- *J'ai prévu d'allen'importe ou mais loin de l'Algérie. (*Ou* au lieu de *où*)

33-2- *C'est à partir de 2^{ème} journée ou la vie a commencé avec sa beauté. (*Ou* au lieu de *où*)

2.2.2.4 Les erreurs de conjugaison/ concordance des temps :

La majorité des erreurs de cette catégorie concerne la non maîtrise des systèmes basiques de conjugaison. Etant donné que la question de la concordance des temps se pose avec moins d'acuité pour les relatives que pour les circonstancielles (les relatives sont la plupart du temps en fonction adjectivales et leur verbe se conjugue avec moins de dépendance par rapport au verbe principal), la majorité des erreurs sont inhérentes au verbe subordonné et sa conjugaison. En voici quelques exemples :

1-2- *L'hôtel où nous installons.

Deux erreurs de conjugaison peuvent être observées :

- Un verbe à la conjugaison pronominale sans le second pronom personnel.

- L'analyse des éléments du contexte de la PCPSP nous permet de dire que le verbe de la relative devrait être conjugué à un temps accompli du passé : le plus que parfait, ce qui aurait donné :

L'hôtel où nous nous étions installés.

6-1- *La première fois que je me sente très faible.

7-2- *Je veux visiter ma sœur qu'elle vive à la France.

Ici les deux apprenants ont utilisé le subjonctif de façon erronée. Nous savons que le mode ordinaire des relatives est l'indicatif et que l'usage du subjonctif exige des conditions particulières qui ne se présentent pas dans ce contexte.

« Le mode ordinaire du verbe dans la relative est l'indicatif. Toutefois dans les relatives déterminatives ou essentielles on peut trouver le subjonctif :

- Lorsque l'antécédent comprend un superlatif ou les adjectifs seul, premier, dernier :
C'est la seule explication qui convienne.
- Lorsque la phrase matrice implique une idée de volonté ou d'hypothèse :
Je cherche une maison qui ait un grand jardin. » Riegel et al. 2009. P 809.

18-2- *La chose qui simplifié la tourisme.

Ici l'apprenant emploie le participe passé sans auxiliaire, voulait-il exprimer un temps composé et aurait-il, le cas échéant, omis d'employer l'auxiliaire avoir ? L'analyse des éléments du contexte de la PCPSP démontre que le temps correct ici serait le futur simple ou le futur proche. L'emploi du participe passé dénote, une fois de plus une stratégie d'évitement par simplification.

42-1- *Les dernières vacances que j'ai pasait je suis restée à la maison avec ma famille.

L'emploi d'un temps composé (le passé composé) en faisant appel à l'auxiliaire et à la forme verbale de l'imparfait au lieu du participe passé.

49-1- *Après nous retons à la maison de ma tante qui nos prépara des plats très délicieux.

Ici nous pouvons observer :

- Une première erreur de conjugaison du verbe principal : *retrons* au lieu de *rentrons*.
- L'emploi de l'adjectif possessif *nos* au lieu du pronom personnel *nous*.
- L'emploi du passé simple, qui indique la brièveté de l'action de la subordonnée, au lieu d'un temps comme l'imparfait qui indique la continuité exigé par une action comme prépare un repas.
- La non concordance des temps des verbes subordonné et principal. L'emploi de l'imparfait pour les deux aurait indiqué la simultanéité dans le passé des deux actions. Par contre l'emploi de l'imparfait dans la principale suivi par le plus que parfait dans la subordonnée aurait rendu l'antériorité de l'action de la subordonnée par rapport à celle de la principale ce qui semble correspondre à la signification générale de la PCPSP.

2.2.2.5 Les erreurs liées au choix lexical du verbe subordonné

Les compétences lexicales limitées des apprenants les poussent souvent à employer des verbes (qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser) de façon erronée. Faisant appel à des stratégies de généralisation lexicale ce qui donne lieu à des erreurs comme :

6-2- *Mes tantes qui se sont en France. Au lieu de : Mes tantes qui vivent en France.

33-1- *Au premier jour nous visité les places et la famille qui ont alabas. Au lieu de (qui sont là-bas) ou (qui vivent là-bas).

81-3- *Elle est préparée spécialement pour les femmes qui sont couchées. Au lieu de dire (les femmes qui ont accouché).

2.2.2.6 Les relatives superflues :

L'une des stratégies d'apprentissages les plus usitée est celle de généralisation et/ ou simplification, mais il existe des cas où l'apprenant, dans son hésitation expressive, au lieu d'employer un mot ou un syntagme, fait appel à une proposition subordonnée à prédicat verbal qui n'a pas lieu d'être vue le contexte général de la PCPSP. En voici quelques exemples :

5-1- *J'entend des chansons et des documentaire qui sont parlés en langue française.

Au lieu de dire : J'écoute des chansons et des documentaires en français.

42-3- *De puis 2 ou 3 jours mes frères et mes sœurs qui marie et au même temps leur enfants en vacances lui, ils vient à la maison.

Au lieu de dire : Depuis deux ou trois jours, mes frères et sœurs mariés et leurs enfants en vacances, viennent à la maison.

2.3 Analyse des emplois des complétives

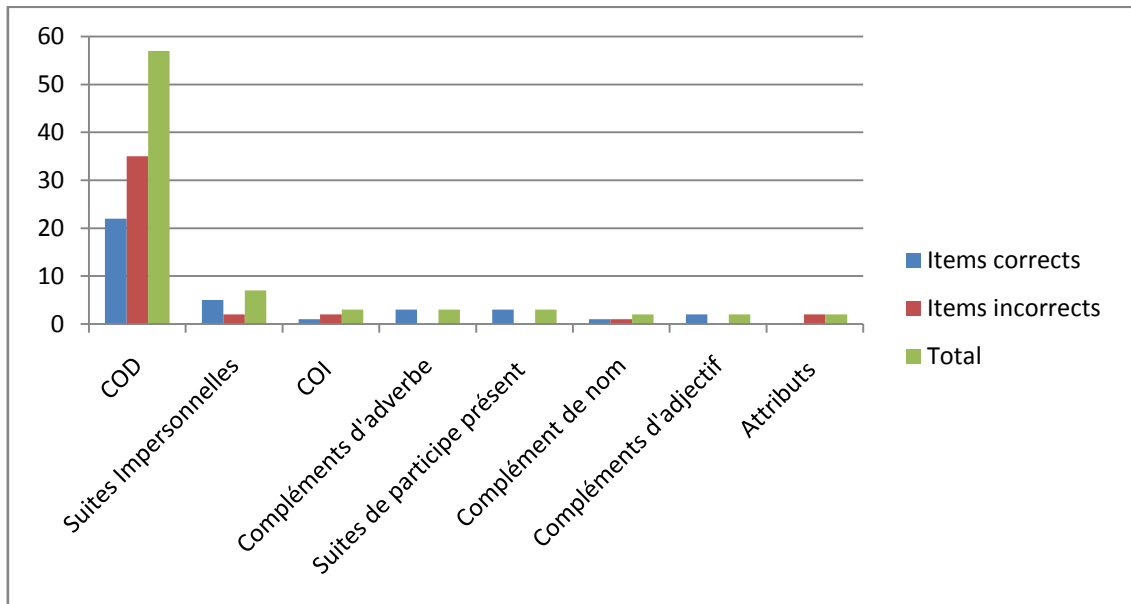
2.3.1 Présentation générale

Dans notre corpus les complétives ont été employé 79 fois, avec 42 occurrences erronées et 37 correctes. Conformément aux fréquences de Lc, les complétives les plus fréquentes sont les COD avec 57 occurrences (72%). Les complétives sujet ou en apposition n'ont pas été employées. Les autres types de complétives ont été employés moins de dix fois pour chaque type. Le tableau et le schéma suivants explicitent ces résultats :

Type de complétive	Items corrects	Items erronés	Total
COD	22	35	57
Suite de formes impersonnelles	5	2	7
COI	1	2	3
Compléments d'adverbe	3	0	3
Suites de participes présents	3	0	3
Compléments de nom	1	1	2
Compléments d'adjectif	2	0	2
Attributs	0	2	2
Total	37	42	79

Tableau 25 : Emploi des complétives

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---



Graphique 6 : Emploi des complétives

	1	2	3	4	5
13		+			+
16	+	+			
17			+		
19	+	+	+		
20.1	+	+	+		
20.2	+	+	+		
20.3	+	+	+	+	
22	+				
23		+	+		
26		+			
31	+	+	+		
34.1	+	+	+		
34.2		+			
37	+	+	+		
40	+		+		
41	+	+	+		
42	+	+	+		
44	+	+	+		
47	+				
49.1		+			+
49.2		+			
56			+		
57		+			
59	+	+	+		
60	+	+	+		
61	+	+	+		+
62	+	+			+
64		+			
67		+			
68	+	+	+	+	

70		+			
71.1	+	+	+		
71.2	+	+	+		
72	+				
74.1	+	+	+		+
74.2	+	+	+		+
75	+	+	+		+
79	+	+	+		
88.1	+	+	+		
88.2		+			
94	+	+	+		+
95		+	+		
99		+	+		

2.3.2 Analyse des emplois erronés ou déviants des complétives :

Parmi les 79 emplois de complétives, nous avons compté 42 items erronés. L'analyse et le classement de ces erreurs nous ont permis d'élaborer le tableau suivant :

Types d'erreurs	Nombre d'occurrences
Conjugaison/ concordance des temps	37
Structure syntaxique	28
Choix lexicaux	28
Sujets coréférentiels/ complétive superflue	8
Absence de <i>que</i> subordonnant	2

Tableau 26 : Typologie des erreurs des complétives

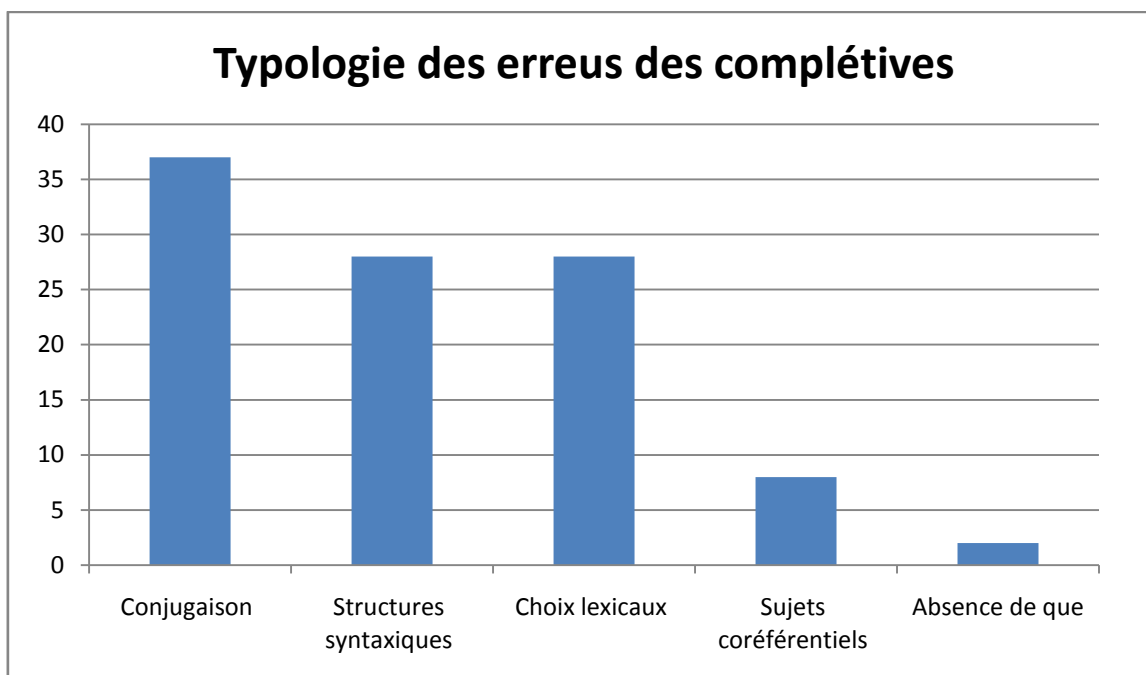


Tableau 27 : Classement des erreurs des complétives par copie

- 1- Structure syntaxique,
- 2- Conjugaison/ concordance des temps ;
- 3- Choix lexicaux ;
- 4- Absence de *que* subordonnant ;
- 5- Sujets coréférentiels + complétive superflue.

2.3.2.1 Erreurs liées à la conjugaison/ concordance des temps

Contrairement aux autres types de subordonnées, ce sont les erreurs de conjugaison/ concordance des temps qui sont les plus fréquentes (37 erreurs / 79 emplois pour les complétives contre 26/ 303 pour circonstancielles et 13/ 279 pour les relatives). Ce qui s'explique par plusieurs facteurs complémentaires :

- La relative simplicité de la concordance des temps en PCPSP en Lm ou dans une autre langue étrangère comme l'anglais par exemple.
- L'absence totale de leçons de grammaire consacrées à ce point primordial dans l'acquisition de la syntaxe des PCPSP dans tous les programmes et manuels de français.
- La relative complexité du système de concordance des temps dans les complétives en comparaison avec les autres subordonnées : en effet, nous savons

que le choix du temps et du mode du verbe de la complétive dépend totalement des éléments de l'extérieur c'est-à-dire de la principale, et notamment l'usage du subjonctif.

- L'usage du subjonctif : en effet la plupart des erreurs de conjugaison/concordance des temps au niveau des complétives sont des erreurs d'apprenants hésitants ou maladroits face à l'usage du subjonctif. Nous savons que ce mode (mystérieux pour des apprenants dont les Lm ne l'utilisent que de façon très marginale) est beaucoup plus fréquent avec les complétives qu'avec les autres subordonnées ; ce qui explique le tau très élevé des erreurs de conjugaison/concordance des temps pour cette catégorie de subordonnée.

En voici quelques exemples :

- 16- *Je souviens que mes derniers vacances soient en hiver.
- 19- * Je veut dire que ces 15 jours de les vacances est très joli.
- 49-2- * En fin j'espère que nos rêve devenir une vérité.
- 64- * Je souhaiterai vraiment qu'on va les passés a l'étranger.

2.3.2.2 Les erreurs de structuration syntaxique :

Un grand nombre d'apprenants ont des difficultés à organiser les structures syntaxiques de Lc, ces difficultés sont souvent observables à deux niveaux : un niveau ponctuel qui concerne les groupes solidaires : GV, G.Prep, GN, G.Adv. ...mais aussi et surtout à un niveau plus élevé et général à savoir la structuration de la phrase (même simple). S'agissant de PCPSP ces difficultés s'observent avec encore plus d'acuité et d'insistance pouvant aller jusqu'à altérer la signification du message et le déroulement de la communication. Dans notre corpus nous avons relevé 28 erreurs de structuration syntaxique au niveau des complétives. En voici quelques exemples :

- 20- *On peut le dire que soit la misère au le bonheur, l'homme il faut il reste toujours à une contacte avec son Dieu.
- 41-*Je souite que mes prochaines vacances comme je déciderai.
- 74- *J'espère que je passe mes prochaines vacances au contraires mes dernieres.

2.3.2.3 Les erreurs de choix lexicaux

Face à une nécessité de communication, par oral ou par écrit, et souvent avec une compétence lexicale limitée l'apprenant, pour transmettre son message, se trouve obligé d'employer des éléments lexicaux dont il n'est pas toujours en mesure de maîtriser la signification ou le comportement syntaxique, d'où les erreurs de choix lexicaux qui se rencontrent pour tous les types de subordonnées de notre corpus. Concernant les complétives, nous avons compté 28 erreurs de ce type. En voici quelques exemples :

17- * Je souhaite que ma prochaine vacance sera mieux que ma dernière.

19- *Je veut dire que ces 15 jours de les vacances est très joli.

34- * Je souhaite que je pourrais être beaucoup plus belle que les vacances précédente et que nous choisissons le plus bel endroit au monde si Dieu le veut.

42- -*Bien sur que mes frères et mes sœurs reternant à chaque à sa maison.

56- *-J'ai entendu parler que c'est un très beau pays, qu'il a de splendide vue.

2.3.2.4 Les erreurs de sujets coréférents et de complétives superflue :

Il arrive parfois que la position fonctionnelle du COD peut être occupée par une complétive ou une infinitive, il arrive aussi que cette position doit être occupée obligatoirement par une infinitive : « Là où les deux constructions sont théoriquement possibles, quel peut être l'intérêt ou la raison d'être de la construction infinitive ? D'une part le choix de la construction infinitive peut réduire l'ambiguïté : *Jean est rentré de vacances, Paul pense qu'il ira le voir* est ambigu, mais : *Jean est rentré de vacances, Paul pense aller le voir* ne l'est pas ; d'autre part et surtout, la construction infinitive constitue une économie : *Je pense venir* signifie en trois mots la même chose que : *Je pense que je viendrai*. Dans certains cas de coréférence des sujets la tournure par l'infinitif devient même obligatoire : **Je veux que je réussisse* disparaît au profit de : *Je veux réussir*. » Riegel et al. 2009. P 830.

Il est donc clair que dans certains cas de coréférence des sujets (principal et subordonné) la position du COD doit obligatoirement être occupée par une infinitive et

non par une complétive. Selon Riegel et al. 2009 ces deux conditions rendent obligatoire l'usage d'une infinitive en fonction COD :

- Quand le verbe principal est : *vouloir, aimer, se plaindre, souhaiter, accepter, offrir et refuser.*
- Quand le sujet de la principale et de la subordonnée sont coréférentiels (le même sujet).
*Je veux que je vienne/ Je veux venir
*Je souhaite que je puisse venir/ Je souhaite pouvoir venir.

Dans notre corpus nous avons compté 4 emplois de complétives à la place d'une infinitive.

- 13- *J'aime bien aussi que j'irais à un restaurant chinois.
- 61- *Je souhaite les prochaines vacances d'été que je visite ou bien je voyage à MLESIA.
- 62- *Je souhaite que visiter des pays étrangers. (structure hésitante entre complétive conjonctive par *que* et infinitive)
- 75- * Je souhaite que j'aurai passé mes prochaine vacances comme mes dernière vacances parce que, j'avais mon travail.

2.3.2.5 Les erreurs liées à l'absence de *que* subordonnant:

Nous savons qu'il est impossible en français de subordonner une proposition à prédicat verbal à une autre proposition (ou à un élément d'une autre proposition) sans employer un terme *qu-* qui à la fois délimite la subordonnée mais aussi l'introduit et l'intègre à la structure matrice qu'est ma PCPSP. Concernant les complétives, cette erreur a été relevé trois fois :

- 20-3- *l'homme il faut il reste toujours à une contacte avec son Dieu.
- 68- *J'espère le dieu achever le souhait.
- 94- *J'espère tous les choses iront biens dans ma vie.

2.4 Analyse de l'emploi des interrogatives indirectes

2.4.1 Présentation générale

Notre corpus compte 13 emplois d'interrogatives indirectes dont 4 seulement sont correctes.

Classement des interrogatives par subordonnant	Items corrects	Items erronés	Total
Comment	2	4	6
Qu'est-ce que		2	2
Où	1	1	2
Qui	0	1	1
Si	1	0	1
Est-ce que	0	1	1
Total	4	9	13

Tableau 28 : Classement des emplois des interrogatives indirectes

2.4.2 Analyse des emplois erronés ou déviants des interrogatives indirectes :

Comme pour les autres types de subordonnées, les erreurs ont été relevées, analysées et classées. Ces erreurs varient de la simple erreur d'orthographe ou d'ajout d'un point d'interrogation superflu (en confusion avec les interrogatives simples non subordonnées) à la malformation de la structure syntaxique ou la conjugaison/concordance des temps. Le tableau suivant résume et récapitule les types d'erreurs rencontrées :

Copie / subordonnant	Structure syntactique	Choix du subordonnant	Conjugaison	Point d'interrogation superflu	Absence de verbe	Absence de sujet	Orthographe du subordonnant	Choix lexicaux
11/ Qu'est-ce que		+						
19/ comment	+			+				
20/ comment	+		+					+
23/ qu'est-ce que		+						
29/ qui	+				+			
40/ est-ce que		+	+					
51/ où							+	
74/ comment	+							
95/ comment	+					+		+

Tableau 29 : Typologie des erreurs des interrogatives indirectes

2.4.2.1 Les erreurs de structuration syntaxique:

Comme pour les autres types de subordonnées, la structuration syntaxique est de loin la première source de difficultés et d'erreurs pour les apprenants de l'enquête. En voici quelques exemples :

19- *Pour présentée mes dernières vacances comment j'avais passé ?

20- * Je suis revis de faire raconter comment j'ai été passé ma dernière vacances.

29- *La dispute se déclenche entre mes cousines sur qui la première qui écrit son nom sur ma chaussure.

74- *J'écris pour me vous raconte comment j'ai passé mes dernières vacances.

95- * Je veux vous parlez de mes vacances comment ont passé.

2.4.2.2 Les erreurs liées au choix du subordonnant interrogatif :

En plus d'intégrer la subordonnée à la structure matrice de la PCPSP, le subordonnant interrogatif est porteur de sens (tout comme le subordonnant circonstanciel). Son choix dépend donc de ces deux fonctions syntactico-sémantiques et peut poser des problèmes pour un apprenant de FLE. D'autre part, nous savons que des comparaisons entre interrogatives simples et subordonnées ont donné, en Lc, des correspondances que d'aucuns considèrent comme incorrectes surtout avec les interrogatifs *est-ce que* et *qu'est-ce que* « (Pour) L'interrogation totale, la seule structure possible utilise la conjonction *si* pour introduire la subordonnée interrogative à l'oral comme à l'écrit. Il n'y a ni inversion, ni possibilité d'utiliser *est-ce que* » Riegel et al. 2009. P. 838. . En effet certains termes interrogatifs sont possibles avec une interrogative simple mais ne le sont pas dans une PCPSP. Dans notre corpus il s'agit de : *est-ce que* au lieu de *si* et de *est-ce que* au lieu de *ce que*.

11- * Je me demandais même qu'est-ce que la vie sans les personnes qu'on aime et qu'on estime.

23- *J'aime bien aller pour voir et qu'est ce que les gens vont préparer.

40 - * Je ne sais pas est-ce que je sois heureuse ou bien triste.

2.4.2.3 Les erreurs liées à la conjugaison/ concordance des temps :

11- * Je me demandais même qu'est-ce que la vie sans les personnes qu'on aime et qu'on estime.

20- *Je suis revis de faire raconter comment j'ai été passé ma dernière vacances.

40 - * Je ne sais pas est-ce que je sois heureuse ou bien triste.

2.4.2.4 Les autres erreurs des interrogatives indirectes :

- Ajout d'un point d'interrogation possible en interrogation simple mais incorrect en PCPSP :

○ 19- *Pour présentée mes dernières vacances **comment** j'avais passé ?

- Absence de verbe :

○ 29- *La dispute se déclenche entre mes cousines sur qui la première qui écrit son nom sur ma chaussure.

- Absence de sujet :

○ 95- * Je veux vous parlez de mes vacances comment ont passé.

- Orthographe du subordonnant : (où)

○ 51- On a pas encore décidé ***ou** on va partir.

- Choix lexicaux :

○ 20- * Je suis revis de faire raconter comment j'ai été passé ma dernière vacances.

○ 95- * Je veux vous parlez de mes vacances comment ont passé.

CONCLUSION

Après s'être trop longtemps préoccupés par des questions comme : « *Que faut-il enseigner ?* » ou encore, « *Comment enseigner ?* » La didactique en est venue à se demander sur « *A qui enseigne-t-on ?* » Voire : « *comment apprend-on ?* ». L'apprenant, ce centre de l'opération didactique, cet objectif final de toute l'entreprise pédagogique, que garde-t-il de nos enseignements ?

C'est dans le sens de ces interrogations que nous atteignons l'aboutissement de notre recherche qui s'est réalisé à travers une expérimentation visant à évaluer le plus précisément possible les compétences d'apprenants algériens au niveau des PCPSP. Nous avons estimé que le meilleur accès évaluable à ces compétences était une production écrite semi-contraignante. Voilà pourquoi, nous avons demandé à nos apprenants de rédiger deux textes (d'une dizaine de lignes chacun) sur les dernières vacances passées et les prochaines vacances souhaitées. Nous avons pensé que le thème des vacances, conjugué à la double perspective passé, futur nous offriraient une large gamme de configurations syntacticosémantiques nous permettant d'étudier le déploiement de notre objet.

En prenant en considération dans l'analyse des résultats, que l'une des stratégies d'apprentissages de Le les plus courantes est la stratégie d'évitement, nous dirons que les apprenants ont utilisé les formes qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser.

L'analyse des résultats a révélé une grande part de gêne et maladresse chez les apprenants face à l'emploi des PCPSP. L'analyse des erreurs des apprenants, nous a permis de situer leurs principales zones de difficultés,

- Les erreurs de structuration syntaxique : de loin les plus fréquentes dans notre corpus. Nous savons que la structuration syntaxique, et de là textuelle et discursive, est primordiale à l'interprétation des énoncés linguistiques et donc de la communication. Les PCPSP posent avec encore plus d'acuité cette question de structuration syntaxique car il s'agit de constructions parfois très complexes maniant des niveaux de complexification syntacticosémantique extrême. Leur appropriation nécessite des centaines d'heures d'enseignement-apprentissage implicite et /ou explicite.

- Les erreurs de conjugaison/ concordance des temps : très fréquentes dans notre corpus, les apprenants qui font ce genre d'erreur ont une maîtrise limitée du système de conjugaison en général (même en phrase simple), devant une PCPSP et par stratégies d'évitement, ils utilisent de façon erronée (probablement sans le savoir) les temps qu'ils maîtrisent ou croient maîtriser, à savoir le présent et le passé composé de l'indicatif surtout, voire l'imparfait et le futur simple de l'indicatif. Ils n'ont, en général, aucune idée de la concordance des temps et du fait que l'utilisation de tel ou tel temps ou de tel ou tel mode en principale ou en subordonnée peut sensiblement agir sur la signification de la phrase. Comment le sauraient-ils alors qu'ils ne l'ont jamais appris ?
- Les erreurs de choix lexicaux : Par choix lexicaux nous entendons des sélections paradigmatiques erronées de la part des apprenants. Autrement dit le choix d'un mot qui existe en langue française mais qui n'est pas bien placé (ni sur le plan syntaxique ni sur le plan sémantique) dans la phrase. La plupart de ces erreurs permettent de déceler un véritable déficit lexical qui se vérifie par l'emploi de termes très génériques : la chose (pour le paysage) la machine pour le Smartphone, ...etc.
- L'absence ou le mauvais choix du terme qu- (subordonnant) : nous savons que toute subordination propositionnelle se produit obligatoirement par le biais d'un terme qu- qui se place en tête de la subordonnée pour la démarquer et ajouter une nuance fonctionnelle (pour les relatives) ou sémantico-fonctionnelle (pour les circonstancielles). Ces règles basiques semblent échapper à une grande part du public de notre enquête.

A l'origine de ce chapitre, se trouve la troisième et dernière question de cette recherche : quelles sont les compétences des apprenants algériens au niveau des PCPSP ?

L'hypothèse de base s'articule autour des difficultés de nos apprenants à manipuler et maîtriser les innombrables nuances syntacticosémantiques des PCPSP. Cette hypothèse a pu être validée en précisant les zones les plus touchées par les dites difficultés chez nos apprenants.

L'autre hypothèse liée à cette question, concerne l'impact des fréquences linguistiques de Lc sur les compétences des apprenants. Mis à part quelques exceptions du subordonnant (parce que⁵) utilisé dans notre corpus avec une fréquence supérieure à Lc, tous les autres subordonnants et les PCPSP respectent leur ordre de fréquence en Lc.

⁵Nous avons essayé d'expliquer cette exception par la fréquence de ce mot non pas en Lc mais en Lm. En effet ce subordonnant est très fréquent dans le dialecte algérien.

CONCLUSION GENERALE

D'abord en tant qu'enseignante, puis chercheuse, l'enseignement du français en Algérie a constitué, et constitue toujours, une source inépuisable d'intérêt et d'interrogation. Comment pourrions-nous participer, serait-ce très modestement et très ponctuellement, à comprendre sinon améliorer cette entreprise ? Ainsi l'idée de cette recherche, est-elle née d'un constat tristement général : l'une des principales défaillances d'appropriation de FLE chez les apprenants algériens est d'ordre structural. Dit autrement, les structures syntagmatiques, phrastiques et, au de là, complexes, sont malgré les efforts et les années d'enseignement : gravement défaillantes. Nous avons choisi de concentrer la réflexion sur les PCPSP pour la grande visibilité qu'offre cette configuration hautement complexe et intégrant la totalité des structures syntagmatiques et phrastiques françaises.

Dans ce sens, nous nous sommes proposée de faire une étude syntaxique et didactique des PCPSP. La réflexion a été organisée autour des trois grandes questions de recherche suivantes :

1. Les PCPSP constituent un microsystème linguistique aux nuances syntacticosémantiques très diverses et surtout très complexes : comment les grammaires de référence décrivent-elles ce microsystème ? Quel est l'impact de ces descriptions sur l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie ?
2. Comment sont enseignées les PCPSP à l'intérieur du système éducatif algérien ?
3. Quelles sont les compétences des apprenants algériens au niveau des PCPSP ?

La première partie de ce travail, était consacrée au traitement de la première question de recherche. En effet, nous y avons procédé à la confrontation / comparaison des diverses conceptions théoriques sur les PCPSP. Ce parcours analytique et critique nous a permis, outre de constater l'hésitation et les maladresses de la grammaire face à l'un des microsystèmes les plus complexes mais aussi les plus fréquents du français: les PCPSP, d'arrêter un modèle de catégorisation intégrant la totalité des spécimens étudiés ainsi que leurs principaux traits définitoires, taxinomiques et fréquentiels en lien avec les objectifs de notre recherche. Lequel modèle a servi de fil conducteur pour le reste du travail: ainsi l'analyse des supports pédagogiques et des productions d'apprenants ont été menées en référence aux données dudit modèle.

Après avoir présenté d'une façon succincte les principales descriptions des modèles métalinguistiques les plus courants nous avons jugé que la prise en considération, dans l'analyse des faits langagiers, des éléments linguistiques et extralinguistiques qui entrent en jeu dans la réalisation de tout fait langagier est un critère décisif dans le choix d'une description linguistique. Cependant il est clair que les critères qui permettent d'identifier une "bonne" description ne sont pas ceux qui déterminent sa bonne transmission, il est vrai aussi qu'entre grammaire descriptive, et grammaire pédagogique une transposition didactique s'impose pour adapter, via des manuels, à des publics scolaires ce qui a été réalisé dans un objectif autre que l'enseignement/apprentissage, nous ne voulons pas entrer dans ce débat didactique encore plus houleux que celui pour lequel nous avons opté dans ce travail mais nous tenons simplement à rappeler qu'il n'est pas aussi facile de se prononcer de façon certaine et définitive sur cette question.

La deuxième partie a été consacrée à l'analyse didactique. On y a étudié l'enseignement puis l'apprentissage des PCPSP. Pour ce faire, il a fallu un encadrement conceptuel et théorique abordé lors du premier chapitre où nous avons resitué des questions basiques et inhérentes à toute réflexions en didactique de la grammaire : l'ambiguïté et la polyvalence du concept de grammaire et les diverses techniques d'enseignement grammatical en langue étrangère. Ensuite nous avons retracé l'évolution de l'enseignement de la grammaire de Le, à travers les principales méthodologies et approches didactiques.

Nous voulions interroger l'enseignement de cette notion sous un double angle; d'abord celui de la démarche suivie pour enseigner la grammaire, ensuite celui de la description métalinguistique adoptée et adaptée au public concerné.

Nous avons alors conclu qu'il serait plus bénéfique pour l'enseignement des langues étrangères de prendre en considération les aptitudes et les attitudes des apprenants face à la grammaire de la langue cible. Voilà pourquoi il nous a semblé que l'adoption de la pédagogie de la découverte et des exercices de conceptualisation serait d'un grand intérêt didactique

Les concept-clé abordés dans ce premier chapitre ont servi de cadrage conceptuel et théorique à l'analyse des supports pédagogiques lors du chapitre suivant. En effet, le deuxième chapitre a été consacré à l'étude de notre deuxième question de recherche qui concerne l'enseignement du français, de la grammaire et des PCPSP. Pour ce faire nous avons conjugué la grille d'analyse de la grammaire de Cuq. J.P (1996) à notre propre modèle de catégorisation des PCPSP, ces deux outils d'analyse ont été appliqués à l'ensemble des supports

pédagogiques de l'enseignement du français en Algérie, afin de faire ressortir les fondements pédagogiques, didactiques et grammaticaux sur lesquels s'appuie cet enseignement. Il s'est alors avéré que l'enseignement du français suit l'Approche par les compétences et se concrétise par la pédagogie d'intégration et la pédagogie de projets. L'enseignement de la grammaire fait appel une configuration quadruple : grammaire : implicite/ explicite ; phrastique/ phrastique. En parfaite adéquation avec les préceptes de base de la didactique, l'implicite précède l'explicite pour la construction d'une conscience linguistique de base, la grammaire de phrase précède la grammaire de texte pour la construction d'un bagage métalinguistique permettant à l'apprenant d'avoir feed-back réflexif constructif sur ce qu'il apprend.

Concernant l'enseignement des PCPSP, la conclusion est alarmante : une douzaine de leçons (principalement au moyen), au contenu conceptuel "superficiel" et très pauvre, très loin de couvrir la réalité syntacticosémantique complexe des PCPSP, constituent l'ensemble de l'enseignement explicite réservé, au sein du système éducatif algérien, aux PCPSPC. Aucun étonnement face aux compétences "maigres" de nos apprenants.

Le dernier chapitre de la présente étude a été réservé à une expérimentation visant à évaluer le plus précisément possible les compétences d'apprenants algériens au niveau des PCPSP. Nous avons estimé que le meilleur accès évaluable à ces compétences était une production écrite semi-contrainante. Voilà pourquoi, nous avons demandé à nos apprenants de rédiger deux textes (d'une dizaine de lignes chacun) sur les dernières vacances passées et les prochaines vacances souhaitées. L'analyse des résultats nous a permis outre de répondre à la dernière question de recherche, quelles sont les compétences des apprenants algériens au niveau des PCPSP ? De dresser un tableau clinique des principales zones de difficultés chez nos apprenants et de valider notre hypothèse quant aux maladrotes de nos apprenants Nous souhaitons que ce travail de recherche puisse susciter l'intérêt et l'interrogation des spécialistes (enseignants et/ou chercheurs) de langue française, qu'il puisse lancer un débat et des perspectives de recherche autour de la notion si mal traitée en grammaire comme en didactique : les PCPSP.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM. J. M. *Linguistique textuelle*. Nathan, Paris, 1999.
- ANTOINE. G, *La coordination en français*, ARTEY, Paris, 1959.
- ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y., TOUSSAINT J. *Mots clés de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck et Larcier. 1997
- BAILLY (R.), *Dictionnaire des synonymes de la langue française*, Larousse, Paris. 1946-1974.
- BAKHTINE, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*: Éd. de Minuit (traduction française de l'original russe de 1929 par M. Yaguello) Paris. 1929 1977.
- BALLY, CH. *Linguistique générale et linguistique française*: Francke. Berne. 1932.
- BALLY. CH. *Traité de stylistique française*, Librairie de l'Université Georg & Cie, vol. I (exposé théorique), 5^e éd., Genève, 1970 ; vol. II (exercices d'application), 4^e éd. 1963.
- BARBOT M.-J. *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International. 2000
- BAT-ZEEV SHYLDKROT, H, KUPFERMAN, L. *Tendances récentes en linguistique française et générale*. Volume dédié à David Gaatone. John Benjamins : Amsterdam/Philadelphie. 1995.
- BAYLON, C. et FABRE, P. *Grammaire systématique de la langue française (GSLF)*, 3^e éd. revue et augmentée, F. Nathan Université, Paris. 1995.
- BEGUELIN, M.J. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck-Duculot. Bruxelles. 2000
- BÉNAC (H.), *Le Dictionnaire des synonymes*, Hachette. Paris. 1956-1982.
- BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, (2 vol.) Paris. 1966 et 1974.
- BERARD. E, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Clé internationale, Paris, 1991.
- BERTAUD DU CHAZAUD, *Dictionnaire de synonymes et mots de sens voisin*, Paris, Quarto Gallimard, 2003-2004
- BESSE. H et PORQUIER. R. *Grammaires et didactiques de langues*, LAL, CREDIF, Hatier, Paris, 1984.
- BESSE. H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF, Hatier, Paris, 1985.

BESSE H, Pour un retour à la méthodologie, *Études de Linguistique Appliquée*, 64 (octobre-décembre), pp. 7-16. 1986

BESSE H. *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'État, Université Paris 8, Direction. J.-Cl. Chevalier. 2000

BILGER, Mireille - VAN DEN EYNDE, Karel - GADET, Françoise (éd). *Analyse linguistique et approches de l'oral*. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste. Leuven : Peeters. 1998.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Examen de la notion de subordination : Recherches sur le français parlé* 1983.

BOGAARDS P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des LE*, Paris, CREDIF- Hatier, Collection LAL. 1988

BOGAARDS P. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL. 1994

BOIVIN, Marie-Claude, et Reine PINSONNEAULT, en collab. avec Marie-Élaine PHILIPPE. *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*, Beauchemin, Montréal. 2008.

BONENFANT, C, en collaboration avec André G. TURCOTTE. *Boite à outils : nouvelle grammaire*, 3^e éd., Mont-Royal (Québec), Modulo, 2008.

BONNARD. H, *Notions de style, de versification et d'histoire de la langue française*, Société universitaire d'édition et de librairie, Paris, 1953.

BONNARD, H. *Code du français courant*. Paris : Magnard. 1981.

BONNARD (H.), *Code du français contemporain – Procédés annexes d'expression*, Paris, Magnard, 1985

BONNARD, H. *Les trois logiques de la grammaire française*. Duculot. Paris. 2001

BOONE, A - LEARD, Jean-Marcel. 1995. *L'alternance SN / Que P : arguments sémantiques et arguments syntaxiques* In : BAT-ZEEV SHYLDKROT - KUPFERMAN (éds). 75-94. 1995.

BOONE, A. *La pronominalisation des complétives objet direct*. In : BILGER - VAN DEN EYNDE - GADET (éds). 103-114. Paris. 1998

BOONE, A. *C'est une énigme que cette construction : essai d'analyse d'un "gallicisme"*. In : ENGLEBERT - PIERRARD - ROSIER - VAN RAEMDONCK(eds). 253-266. Paris. 1998

BOONE, A. *Les complétives et la modalisation*. In: MULLER (éd.). 45-51. Paris. 1996

BOONE, A. (éd.). *La subordination*. Louvain-la-Neuve : Duculot In : Travaux de Linguistique n°127. 1994.

BOONE, A. *Réflexions sur le traitement des subordonnées dans "Le Bon Usage" de M. Grevisse*. In : Travaux de linguistique n°109. Louvain-la-Neuve : Duculot 1986

BOONE, A. *Subordination, subordonnants et subordonnées*. In : Documents pour l'histoire du français. N°29, 2002.

BOSQUART, M. *Nouvelle grammaire française*, Montréal, Guérin, 1998.

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

BRUNET. E, *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours*. Duculot. Paris, 2011

BRUNOT, F. *La pensée et la langue*. Masson. Paris. 1998.

Bruxelles. De Boeck-Duculot, 2012.

CHANIER T., POTHIER M. (coordonnateurs), *Hypermédia et apprentissage des langues*, *Revue ELA*, n° 110, avril-juin, Diffusion Didier Érudition, Paris. 1998

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

CHARTRAND, S-G. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2^e éd., Chenelière Éducation, Montréal .2011.

CHAUDENSON. R. *Vers un outil d'évaluation des compétences en français dans l'espace francophone*, CIRELFA, Didier, Erudition, Paris, 1992.

CHERVEL, André. ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Payot .Paris. 1977.

CHERVEL, André. *Y a-t-il une tradition grammaticale belge ?* In : Enjeux n°4. 73-88. 1983.

CHEVALIER J.-Cl., BLANCHE-BENVENISTE Cl., ARRIVÉ M. et PEYTARD J. : *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris, 1964.

CHEVALIER, J. Cl - LEARD, J. *La subordination nominale : classes, sous-classes, et types sémantiques*. In : MULLER (éd.). 53-65. 1996

CHEVALIER, J. Cl - LEARD, J.M. *Le nom subordonnant : les séquences [SN que P] et la modalisation*. In : BOONE ed. 43-64. 1994

CHEVALIER, J. Cl et al. *Grammaire du français contemporain*, (nouvelle édition), Larousse, Paris.1997,

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

CHUQUET, J - ROULLAND, D (éds). *Subordination*. Presses Universitaires. Rennes 1992

- COLIN, J-P. *Dictionnaire des difficultés du français*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2002
- COSTE D. *Élans et aléas de la linguistique appliquée*, Bulletin CILA, N° : 50, pp. 116-128, Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. Novembre 1989.
- CRESSOT. M. JAMES (L.), *Le Style et ses techniques*, 11^e éd., P.U.F., Paris, 1983.
- CULIOLI A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys. Paris. 1990.
- CUQ. J. P, GRUCCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble. Grenoble. 2003.
- DAMOURETTE J. & PICHON É. *Des mots à la pensée : Essai de grammaire de la langue française*, Paris, d'Artrey. 1911-1940.
- DAUZAT (A.), *Tableau de la langue française*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1969.
- DE MAN-DE VRIENDT M.-J. *Le sens*. De Bœck Université, Collection « Apprentissage d'une langue étrangère/seconde ». Bruxelles. 2000.
- DE POERCK, G – BOONE, A. *La syntaxe de la phrase complexe. Essai de classification*. In : Travaux de Linguistique. N° 182. 3-18. 1969
- DE VRIENDT S. *30 ans de didactique des langues 1963-1993*, Mons, CIPA. 1997
- DELATOUR Y. JENNEPIN D., LÉON-DUFOUR L. et TESSIER B., *Nouvelle grammaire du français*, Cours de civilisation française de la Sorbonne, Paris, Hachette F.L.E., 2004.
- DEULOFEU, J. *Syntaxe de que en français parlé et le problème de la subordination*. Recherches sur le français parlé. N° 8. 79-104. 1986
- Dictionnaire historique de la langue française (DHLF), Paris, éd. Le Robert, 1993 (2 vol.)
- DUBOIS. J, LAGANE R, *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris, 1973.
- DUNETON C. – CLAVAL S. *Le Bouquet des expressions imagées*, Seuil, Paris, 1990.
- DUNETON C. *La Puce à l'oreille*, Balland, Paris, 1985 ; éd. revue et corrigée. 1990.
- DUPRÉ P. *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain (EBF) : Difficultés – Subtilités – Complexités – Singularités*, éd. de Trévisé, Paris, 1972 (3 vol.)
- ELLIS N.C. et al. *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press. 1994
- ENGLEBERT, A - PIERRARD, M - ROSIER, L - VAN RAEMDONCK, Dan (éds). *La ligne claire. De la linguistique à la grammaire*. Duculot. Louvain-la-Neuve. 1998
- FEUILLET, J. *Typologie de la subordination*. In : CHUQUET - ROULLAND (éds). Subordination. 7-28. Paris. 1992
- FUCHS. C, LE GOFFIC. P, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Hachette, Paris, 1998.

- GAATONE, D. *Subordination, subordinées et subordinants*. In : MULLER (éd.). 7-13. Paris. 1996
- GADET, F. *Le français ordinaire*. A. Colin. Paris. 1989
- GALISSON R. *Que devient la linguistique appliquée ? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues ?* In : Études de Linguistique Appliquée. N° 8, pp. 5-14, pp. 120-124. 1972-1974
- GALISSON. R et COSTE. D, *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, 1976.
- GAONAC'H D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, CREDIF-Hatier, collection LAL. 1987
- GENEVAY, E. *Ouvrir la grammaire : interlocuteur, énoncé, communication, phrase*, LEP Loisirs et Pédagogie, (Langue et parole). Lausanne (Suisse). 1994.
- GEORGIN R. *Guide de langue française*, A. Bonne (nouvelle éd. revue et augmentée), L. P., Paris.1969.
- GERMAIN C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International. 1993
- GERMAIN CI, SEGUIN, H, *Le point sur la grammaire*, Clé Internationale, Paris. 1998
- GIRARD. D, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1995.
- GIRODET J. *Pièges et difficultés de la langue française*, « Dictionnaire Bordas », Paris, 1988.
- GIRODET, J. *Pièges et difficultés de la langue française*, (nouvelle édition revue et corrigée) Bordas. Paris.2007
- GOUGENHEIM G. *Système grammatical de la langue française*. D'Artrey.Paris.1939.
- GREVISSE M et GOOSSE A. *Nouvelle grammaire française*, 3^e éd., De Boeck–Duculot, Louvain-la-Neuve, 1995.
- GREVISSE M. *Le Bon usage : Grammaire française*, refondue par André GOOSSE, 1986 12^{ème} édition, 13^e édition, 1993 15^e édition, Duculot– Louvain-la-Neuve. Paris.
- GREVISSE, M. *Le Bon Usage*. 1969, 9^{ème} édition, 1975, 10^{ème} édition, 1980, 11^{ème} édition. Gembloux : Duculot.
- GREVISSE, M. *Le français correct : guide pratique des difficultés*, 6^e éd. Revue par Michèle Lenoble-Pinson, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2009
- GUBERINA P. *Structuration et dépassement des structures, Actes du troisième Colloque SGAV*, pp. 41-58, Paris, Didier. 1976.

GUBERINA P. *Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro--globale*, dans : COSTE D. (édit.) *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945*, Paris, CREDIF/Hatier. 1984

GUBERINA P. *La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle*, *Le Français dans le Monde*, n° 103, pp. 49-54. (mars 1974),

GUILLAUME, G. *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Hachette. Paris. 1919.

GUILLAUME, G. *Leçons de linguistique 1948-1949 C* (vol. 3). Presses de l'Université Laval. Québec. 1973

GUIMIER, Claude (éd.). *1001 circonstances*. Presses Universitaires. Caen. 1993

HAMON. A, *Grammaire, guide pratique*, Hachette, Paris : 1997.

HANSE J et BLAMPAIN. D. *Dictionnaire des difficultés du français*, 6^e éd. De Boeck-Duculot. Bruxelles. De Boeck-Duculot, 2012.

HJELMSLEV, L. *La catégorie des cas*. *Acta Jutlandica* 7. 1-184. 1935

HUOT H. *Les propositions subordonnées dans l'EGLF de Jacques Damourette et Édouard Pichon*. In : *Langages*, N°124, p. 51-72. 1996

HUOT, H. *Quelques aspects syntaxiques de la non-assertion*. In : KREMER (éd.). T. II, 389-401. Paris.1991.

INTRAVAIA P. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, CIPA. 2000

JAKOBSON R. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éd. de Minuit. 1963

JESPERSEN, O. *The philosophy of Grammar*. Allen & Unwin. Londres 1924

KANNAS, C. *Dictionnaire des difficultés du français*, Hurtubise. Montréal. 2012

KLEIBER, G – TAMBA, I. *L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie*. In : *Langages* N° 98. 7-32. 1990

KLEIBER, G. 1994. *Pronom et anaphore : il dépend-il de son antécédent ?* In : BOONE (éd.). 167-182. Paris 1996.

KRASHEN S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon. 1982

KRASHEN S., TERRELL T. *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon. 1983

KREMER, D (éd.). *Actes du XVIIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*. Tübingen : Max Niemeyer. 1991

LE GOFFIC P. *Comme, adverbe connecteur intégratif : éléments pour une description*. In : Travaux Linguistiques du Cerlco, 4, *L'Adverbe dans tous ses états*, p. 11-31. 1991

LE GOFFIC P. *Sur l'ambiguïté des relatives / interrogatives indirectes en "ce qui", "ce que"*. In : *L'Ambiguïté et la Paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés*, C. FUCHS (éd.), Caen, Centre de publication de l'université de Caen, p. 83-88. 1987

LE GOFFIC P. *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette. 1993a.

LE GOFFIC P. *Les subordonnées circonstancielles et le classement formel des subordonnées*. In : *1001 circonstants*, C. Guimier (éd.), Caen, Presses universitaires de Caen, p. 69-102. 1993b.

LE GOFFIC P. *Que en français : essai de vue d'ensemble*. In : Travaux Linguistiques du Cerlco, 5, *Subordination*, p. 43-71. 1992

LE GOFFIC P. *Indéfinis, interrogatifs, relatifs : parcours avec ou sans issue*, In : *Faits de Langues*, n° 44, *L'indéfini*, p. 31-40. 1994.

Le Grand Larousse de la langue française, Paris, éd. Larousse, 1971-1978, (7 vol.).

Le Grand Robert de la langue française, Paris, éd. Le Robert, 1985, 2^e éd. (9 vol.).

LEARD, J.M. *Les gallicismes : Étude syntaxique et sémantique*. Duculot. Paris. 1992

LEHMANN D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette FLE, collection Références. 1993

LE GAILLOT. J, *Description générative et transformationnelle de la langue française*, Nathan. Paris, 1975.

LENOIR, Y, *Guide de présentation des documents écrits pour les travaux, essais, mémoires et thèses*. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation. 2009. 4^{ème} édition.

MAINGUENEAU, D. *L'énonciation*, Hatier, Paris, 1991.

MAINGUENEAU, D. *Précis de grammaire pour les concours*. Armand Colin. 5^{ème} éd. Paris. 2015

MAROUZEAU, J. *Précis de stylistique française*, nouvelle édition, Masson & Cie, Paris, 1969.

MARTIN, R. *Pour une logique du sens*. Paris : P.U.F. 1983

MARTINET. A, *Grammaire fonctionnelle du français*, Didier, Paris, 1966.

MARTINET. A, *Syntaxe générale*. Didier. Paris. 1985

MARTINEZ. P, *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1996.

MELIS, L. *La typologie des subordonnées circonstancielles et les comparatives*. In : BOONE (éd.). 97-123. 1994

MELIS, L. *Un type particulier de complément circonstanciel : le complément de phrase*. In : Enjeux N° 7. 72-85. 1985

MOIGNET, G. *Systématique de la langue française*, Klincksieck. Paris. 1981

MOIRAND. S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.

MORIER H. *La Psychologie des styles*, Genève, Georg éditeurs, 1959.

MORIER, H, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique (DPR)*, 2^e éd., P.U.F., Paris, 1975.

MULLER, Claude (éd.). *Dépendance et intégration syntaxique*. Tübingen : M. Niemeyer. 1996b.

DOI : [10.1515/9783110955286](https://doi.org/10.1515/9783110955286)

MULLER, Claude (éd.). *La subordination en français. Le schème corrélatif*. Paris : A. Colin. 1996a.

NADEAU, M, FISHER. C : *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal. 2006.

PIERRARD, Michel. *Subordination, dépendance et hiérarchie : la subordination propositionnelle et ses paramètres d'évaluation*. In : BOONE (éd.). 13-28. 1994

PIERRARD. M. *Subordination et subordonnées, réflexions sur la typologie des subordonnées dans les grammaires du français moderne*. In : L'information grammaticale. N° 35. Pp 31-37. 1988

PIOT, M. 1988. *Coordination-subordination. Une définition générale*. In : Langue française. N° 77. 5-18.

PUREN. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé Internationale, Paris, 1991.

RAT (M.), *Dictionnaire des locutions françaises*, Larousse, Paris, 1987 (nouvelle édition augmentée d'un supplément).

RAY A. – CHANTREAU, S. *Dictionnaire des expressions et locutions figurées*, éd. Le Robert, Paris, 1979.

RENARD R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris, Didier ; (2^e tirage Paris, Didier, 1979.

RENARD R. *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier. 1976.

RENARD R. *Variations sur la Problématique SGAV : Un essai sur la didactique des langues*, Mons, CIPA. 1993

- RENARD R. (*coordonnateur*), *La phonétique*, Bruxelles, De Boeck Université, Collection Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2001
- REUCHLIN M. Totalités, éléments, structures en psychologie générale et en psychologie différentielle, dans *Universel et différentiel en psychologie*, Aix-en-Provence, XIV^e Journées d'Études, A.P.S.L.F. 1993
- REUCHLIN M., LAUTREY J., MARENDAZ C., OHLMAN T. (*éditeurs*), *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris, P.U.F, pp. 121-153.
- RICHARD, J.-J, *Manuel de stylistique française + Livre du professeur* (2 vol.), éd. Slatkine, Genève, 2006.
- RIEGEL, M, PELLAT, J.C. et RIOUL. R. *Grammaire méthodique du français*, 4^e éd. Entièrement revue. Presses universitaires de France, Paris. 2009.
- RIEGEL. M, PELLAT. J. C. RIOUL. R, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, 1997.
- RIVENC P. Problématique de l'énonciation et didactique des langues, *R.P.A.*, 76, pp. 413-428. 1985
- RIVENC P. La problématique SGAV aujourd'hui, dans *Actes du IX^e Colloque International SGAV*, Carleton-University, Ottawa, *Revue de Phonétique Appliquée (R.P.A.)* n° 99/100, Université de Mons-Hainaut, Belgique. 1991
- RIVENC P. *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*, Mons, CIPA. 2000
- ROCHON (M et R), *Nouvelle grammaire pratique pour tous*, Anjou, CEC, 2011
- ROGIVUE (E.), *Le Musée des gallicismes*, Librairie de l'Université, Georg, Genève, 1965.
- SANDFELD, K, *Syntaxe du français contemporain. II. Les propositions subordonnées*. Genève : Droz. 1965
- SAUSSURE. F, de, *Cours de linguistique générale*, Larousse, Payot, Nouvelle édition, 1972.
- TAGLIANTE. C, *La classe de langue*, Clé Internationale, Paris. 1997.
- TESNIERE. L. *Éléments de linguistique structurale, 2ed*, Klincksieck, Paris, 1969.
- THOMAS, A. V. *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Larousse, Paris, 1956.
- VAN VLASSELAER J.-J. *SGAV : paradigme ouvert sur l'apprentissage. Essais de didactique des langues*, Mons, CIPA. 1994
- VOGEL. K, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995.
- VON WARTBURG (W.) et ZUMTHOR (P.), *Précis de syntaxe du français contemporain*, 3^e éd., Francke, « Bibliotheca Romanica », Berne, 1973.
- WAGNER, Robert-Léon – PINCHON, Jacqueline. 1962, 1966², 1974³, 1991 4^{ème} . *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.

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

WILMET, Marc. 1998, 1^{ère} éd., 2007, 2^{ème} éd. *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Hachette/Duculot.

Résumé

Cette recherche a tenté de questionner les différents discours métalinguistiques susceptibles de rendre compte des modalités de construction des phrases complexes par subordination propositionnelle. Pour cela, nous avons présenté une réévaluation et une confrontation des divers points de vue sur la question. Cet examen critique nous a permis de dégager une grille d'analyse qui offre pour chacun des spécimens étudiés la synthèse de ses traits définitoires, mais aussi des divergences, et des ambiguïtés qui l'entourent. Chemin-faisant, nous avons constaté comment la plupart des notions du système souffrent des axiomes hérités de la tradition grammaticale et cachent mal un contenu conceptuel flou et fluctuant.

Cette étude détaillée nous a permis d'analyser les différents supports pédagogiques afin d'évaluer l'enseignement réservé aux phrases complexes par subordination propositionnelle, et d'évaluer les compétences d'apprenants issus du système éducatif en question au niveau des phrases complexes par subordination propositionnelle.

Mots clés : Enseignement, apprentissage, grammaire, FLE, Phrases, complexes, subordination, propositionnelle.

Abstract

This research attempted to question the different metalinguistic discourses that can account for the construction modalities of complex sentences by propositional subordination. For this, we presented a reassessment and a confrontation of the various points of view on the question. This critical examination has allowed us to identify a grid of analysis that offers for each of the specimens studied the synthesis of its defining features, but also divergences and ambiguities that surround it.

We have seen how most notions of the system of grammar suffer from axioms inherited from the grammatical tradition and hide poor, vague and fluctuating conceptual content.

This detailed study allowed us to analyze the various teaching aids in order to evaluate the teaching of complex sentences by propositional subordination and to evaluate the competences of learners from the educational system in question at the level of complex sentences by subordination propositional.

Key words: Teaching, learning, grammar, FLE, complex sentences, propositional subordination.

ملخص:

حاول هذا البحث التدقيق في الخطابات اللغوية المختلفة التي يمكن ان تمثل طرائق بناء الجمل المعقدة ولهذا، قدمنا إعادة تقييم ومواجهة لمختلف جهات النظر بشأن هذه المسألة. وقد سمح لنا هذا الفحص النقدي بتحديد شبكة تحليلية تقدم لكل عينة من العينات التي درست تركيب خصائصها المميزة، ولكن أيضا الاختلافات والغموض الذي يحيط به.

مما ساعدنا رؤية على كيف أن معظم مفاهيم النظام تعاني من البديهيات الموروثة من التقاليد النحوية و تخفي محتوى غامض متذبذب .

سمحت لنا هذه الدراسة التفصيلية بتحليل الوسائل التعليمية المختلفة من أجل تقييم تدريس الجمل المعقدة من خلال التبعية المقترحة، وتقييم كفاءات المتعلمين في النظام التعليمي المعني على مستوى الجمل المعقدة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التعلم، النحو، فرنسية لغة اجنبية، جمل مركبة.

Résumé

Cette recherche a tenté de questionner les différents discours métalinguistiques susceptibles de rendre compte des modalités de construction des phrases complexes par subordination propositionnelle. Pour cela, nous avons présenté une réévaluation et une confrontation des divers points de vue sur la question. Cet examen critique nous a permis de dégager une grille d'analyse qui offre pour chacun des spécimens étudiés la synthèse de ses traits définitoires, mais aussi des divergences, et des ambiguïtés qui l'entourent. Chemin-faisant, nous avons constaté comment la plupart des notions du système souffrent des axiomes hérités de la tradition grammaticale et cachent mal un contenu conceptuel flou et fluctuant.

Cette étude détaillée nous a permis d'analyser les différents supports pédagogiques afin d'évaluer l'enseignement réservé aux phrases complexes par subordination propositionnelle, et d'évaluer les compétences d'apprenants issus du système éducatif en question au niveau des phrases complexes par subordination propositionnelle.

Mots clés : Enseignement, apprentissage, grammaire, FLE, Phrases, complexes, subordination, propositionnelle.

Abstract

This research attempted to question the different metalinguistic discourses that can account for the construction modalities of complex sentences by propositional subordination. For this, we presented a reassessment and a confrontation of the various points of view on the question. This critical examination has allowed us to identify a grid of analysis that offers for each of the specimens studied the synthesis of its defining features, but also divergences and ambiguities that surround it.

We have seen how most notions of the system of grammar suffer from axioms inherited from the grammatical tradition and hide poor, vague and fluctuating conceptual content.

This detailed study allowed us to analyze the various teaching aids in order to evaluate the teaching of complex sentences by propositional subordination and to evaluate the competences of learners from the educational system in question at the level of complex sentences by subordination propositional.

Key words: Teaching, learning, grammar, FLE, complex sentences, propositional subordination.

ملخص:

حاول هذا البحث التدقيق في الخطابات اللغوية المختلفة التي يمكن ان تمثل طرائق بناء الجمل المعقدة ولهذا، قدمنا إعادة تقييم ومواجهة لمختلف جهات النظر بشأن هذه المسألة. وقد سمح لنا هذا الفحص النقدي بتحديد شبكة تحليلية تقدم لكل عينة من العينات التي درست تركيب خصائصها المميزة، ولكن أيضا الاختلافات والغموض الذي يحيط به.

مما ساعدنا رؤية على كيف أن معظم مفاهيم النظام تعاني من البديهييات الموروثة من التقاليد النحوية و تخفي محتوى غامض متذبذب .

سمحت لنا هذه الدراسة التفصيلية بتحليل الوسائل التعليمية المختلفة من أجل تقييم تدريس الجمل المعقدة من خلال التبعية المقترحة، وتقييم كفاءات المتعلمين في النظام التعليمي المعني على مستوى الجمل المعقدة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التعلم، النحو، فرنسية لغة اجنبية، جمل مركبة.