

L'enseignement/apprentissage des pronoms par le manuel scolaire de première
année du cycle moyen : entre méthode et support.

The teaching/learning of pronouns through the first year middle school textbook,
between method and support.

Samir Hamamdia

Université 8 mai 1945 – Guelma. hamamdia.samir@univ-guelma.dz

Reçu le : 28/04/2023

Accepté le : 31/12/2023

Publié le : 31/12/2023

Résumé:

Le présent article traite le sujet de l'enseignement/apprentissage des pronoms auprès des élèves de première année du cycle moyen par le manuel scolaire de ce niveau. Ce travail vise, dans un premier temps, à vérifier si les concepteurs du manuel appliquent réellement la méthode implicite de l'enseignement grammatical à partir des textes et si ces derniers peuvent servir de supports efficaces pour un enseignement grammatical inductif efficace grâce auquel l'élève de première année du cycle moyen peut assimiler le fonctionnement de certains pronoms du français langue étrangère.

Mots-clés Pronoms, manuel scolaire, méthode implicite, grammaire.

Abstract:

This paper tackles the teaching of pronouns to first year pupils of the middle school through the textbook. It initially aims to check whether the authors of this book really implement the inductive method in teaching grammar using suggested texts. It investigates whether these texts guarantee an inductive teaching of grammar in an effective way that enables first year pupils to master the use of some French pronouns.

Keywords: Pronouns, textbook, inductive method, grammar

1. Introduction

L'enseignement du français en Algérie se fait pendant dix ans répartis en trois cycles : primaire (trois années), moyen (quatre années), et secondaire (trois années). Au cycle primaire, l'objectif premier, c'est d'apprendre le système grapho-phonétique

français aux petits élèves ainsi que les constituants immédiats de la phrase simple. Au moyen, c'est le cycle ciblé par cet article, l'enseignement grammatical devient consistant avec plus de quatre leçons de langue par séquence.

L'objectif de cet article est d'analyser la méthode d'enseignement des pronoms

selon le manuel scolaire de 1^{ère} année du cycle moyen et de vérifier si le manuel scolaire de première année respecte les étapes de la méthode implicite de l'enseignement grammatical à partir de courts textes.

Le constat que l'on fait, après la lecture de l'avant-propos du manuel scolaire des élèves de 1^{ère} année, est que les notions de grammaire sont à développer à partir des textes courts (dans certaines leçons les textes sont très courts). Cela voudrait dire que la méthode adoptée pour l'enseignement de la grammaire est la méthode inductive ou implicite à partir d'un contexte linguistique précis (un court texte).

On se demande alors si les textes proposés par le manuel scolaire de 1^{ère} année sont bien élaborés et assurent un enseignement grammatical efficace notamment l'enseignement des pronoms.

Le postulat que l'on avance à propos de cette question est que le manuel scolaire, à partir des textes courts, n'offre pas la possibilité aux élèves de mieux saisir le fonctionnement des pronoms en langue française étant donné que les textes courts ne contiennent pas assez d'idées à analyser et à débattre par les élèves avec leur enseignant et qu'ils (les textes courts) ne contiennent pas assez de mots donc pas assez de pronoms.

Pour vérifier le postulat que l'on a avancé, on compte faire une analyse approfondie des leçons de langue (du manuel scolaire) qui concernent les pronoms et qui peuvent avoir un lien morpho-syntaxique avec les pronoms.

2. Le français au cycle moyen

Le système éducatif algérien est organisé en trois cycles; primaire, moyen et secondaire. Le cycle moyen propose un enseignement/apprentissage concentré de la langue française étant donné qu'elle est enseignée à raison de quatre à cinq heures par semaine dans les quatre années du cycle que l'on peut considérer comme une longue phase transitoire importante entre le palier primaire et le palier secondaire; une phase qui offre à l'apprenant un savoir linguistique solide lui permettant, plus tard, de communiquer en français dans des situations réelles de communication: « à travers les points de langues proposés pour le cycle moyen, l'apprenant acquiert et approfondit des savoirs et des savoir-faire qui lui permettent d'être tout à fait capable de faire face à des situations authentiques de vie auxquelles il pourrait être confronté dans sa vie de citoyen ». (collectif des inspecteurs de français.p 5)

Les quatre programmes du cycle moyen, sont organisés et répartis en trois projets composés à leur tour de deux à trois séquences. La séquence d'apprentissage est formée d'un nombre précis d'activités de tous types: activités de compréhension, de langue et de production.

Chaque projet vise l'installation de compétences préalablement mises en place par une équipe de spécialistes formés par le ministère de l'éducation nationale.

Depuis les années 1980, et suite aux réformes mises en place quant aux programmes d'enseignement du français langue étrangère en Algérie, le cycle a pu sauvegarder, jusqu'à nos jours, son but

ultime : rendre l'apprenant capable de communiquer et de s'exprimer aisément en français : « *Enseigner le français au moyen, c'est développer chez tous les apprenants la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction, tant à l'oral qu'à l'écrit* » (GSD du français, 2016). En d'autres termes, L'apprenant est appelé alors à : « *comprendre et employer efficacement la langue orale dans des situations de communication immédiates ; comprendre et manier la langue écrite avec aisance et justesse* » (GSD du français, 2016). On peut comprendre, à partir de ces deux citations le motif de cet enseignement concentré au cycle moyen, l'enseignant de français est censé amener l'apprenant à perfectionner ses compétences en communication orale et écrite et à s'exprimer avec spontanéité, clarté et correction. Ce qui demande plus de temps d'enseignement/apprentissage et qui explique le volume horaire important consacré à l'enseignement de la langue française dans les quatre années du cycle moyen.

Les nouveaux programmes de français du cycle moyen cherchent à développer chez les apprenants le principe de l'autonomie d'apprentissage (GSD du français, 2016). en les rendant capables de lire, de produire à l'oral et à écrit dans des situations diverses de communication. Cette autonomie est au centre d'intérêts des responsables de l'éducation nationale en Algérie.

Enseigner/apprendre le français, c'est acquérir une compétence linguistique, issue d'un enseignement grammatical, qui permet aux apprenants du moyen de

communiquer oralement et par écrit et grâce à laquelle ils (les apprenants) pourraient s'approprier une compétence socioculturelle et développer des compétences transversales qui se rapportent à leur société algérienne et à leur vie quotidienne : « *Le profil global de l'enseignement moyen se décline dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. L'apprenant a conscience des éléments qui composent son identité algérienne et de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture et des valeurs partagées* » (GSD du français, 2016).

L'enseignement/apprentissage de français au cycle moyen se base essentiellement sur le support textuel écrit et sur le support audio ou audio-visuel dans le cas de la compréhension de l'oral. En effet, l'apprenant est appelé à comprendre des textes oraux et écrits de tous types explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs et ce dans toutes les activités de la séquence. Le déroulement de toute activité dépend, alors, de la compréhension de son support pour atteindre son/ses objectif(s).

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère fait appel à l'approche par les compétences dans une perspective actionnelle et co-actionnelle. En effet, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère exige la mise en œuvre de cette approche qui, selon les concepteurs des programmes, est conforme au statut de la langue cible, aux attentes des apprenants et aux objectifs d'apprentissage signalés par l'éducation nationale. En contexte

scolaire algérien, le passage didactique, d'un enseignement traditionnel représenté par un enseignant dominant et un élève récepteur et passif à un animateur et médiateur et un apprenant autonome et responsable de son propre apprentissage, a donné naissance à l'approche par les compétences dans une perspective actionnelle.

3. L'enseignement de la grammaire au cycle moyen

Vu l'intérêt porté à l'enseignement des règles grammaticales en français langue étrangère dans le cycle moyen nous nous intéressons dans cet article à la notion de « grammaire ». Dans cette perspective, nous y exposerons quelques définitions. Nous essayerons de répondre, ensuite, à la question de quelle grammaire enseignée au cycle moyen et finalement nous nous intéressons à voir comment elle s'enseigne dans le cadre de l'approche par compétences et la pédagogie de projet [1] en contexte algérien.

3.1. Définitions de la notion de grammaire

La grammaire est un concept assez vieux et ambigu. Ses racines s'étendent à l'époque antique. D'ailleurs, Jean-Pierre Cuq cite dans son ouvrage *Une introduction à la didactique de la grammaire* que cette dernière fait partie des plus anciennes tentatives de connaissance de l'Homme. (1988).

Cette notion, longuement débattue, tire son ambiguïté de la polysémie du terme qui a été abordée par les linguistes et les grammairiens.

Germaine Claude, Séguin Hubert affirment qu'il est difficile de définir le concept

grammaire surtout en didactique des langues. (1998).

A cette question, MOIRAND précise que la grammaire doit être considérée dans une dimension textuelle et discursive étant donné qu'elle régit tous les liens structuraux et sémantiques d'un texte ou d'un discours. (1990).

Le dictionnaire Larousse propose de multiples définitions quant au terme grammaire. Parmi lesquelles : « *Ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue* ».

Le terme grammaire vient du grec *grammatikè* qui signifie art de lire et d'écrire correctement.

Une partie de cette signification a été plus tard reprise par J-P Cuq dans son *dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde*, où il définit la grammaire comme étant *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement* faisant allusion à une grammaire d'enseignement. (2003).

J-P Cuq donne à la grammaire une autre conceptualisation, celle qui la conçoit comme une théorie ou plus ou moins une science, elle peut se définir donc d'après lui comme « *une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de la grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative* ». (2003)

Cette conception est partagée par d'autres didacticiens à l'instar de Germaine et Seguin,

parlant d'une grammaire scientifique, elle est selon eux *un ouvrage scientifique doté d'un langage technique qui vise à décrire exhaustivement la langue.* (1998).

Ce point de vue n'est pas trop loin de l'idée qui confirme que ce terme, venant du latin « grammatica » qui désignait « la science qui s'occupe de la parole », devrait avoir le sens du recueil, de l'instrument comme dictionnaire, syllabaire, etc.

Cuq entend également par le terme grammaire : « *les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue* ». Pour lui, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde requiert de façon volontaire ou spontanée l'apprentissage de la grammaire de cette langue. (2003).

3.2. Quelle grammaire enseignée au cycle moyen ?

Vers le début du 17^{ème} siècle, la grammaire a pris place avec force dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Mais ces dernières années, avec l'avènement des approches (communicatives), son enseignement suscite un intérêt communicatif et actionnel. L'enseignement grammatical provoque sans cesse des débats et soulève beaucoup de questionnements sur l'utilité et la manière de travailler les activités de grammaire pour l'apprentissage de la langue.

A ce sujet, Jean-Louis Chiss présente l'un de ces débats qui met à l'encontre deux points de vue. Le premier a été défendu par Cuq et d'autres chercheurs ayant considéré que : « *les règles, à cause de leur caractère normatif, sont un facteur d'insécurité pour l'apprenant* ». Le second met en accord

Wilmet et d'autres chercheurs ayant, au contraire, estimé que : « *les règles sécurisent, donnent confiance aux apprenants de langue étrangère* ». De leur côté, Raymond Capré tranche sur cette question et souligne l'importance d'apprendre la grammaire, dans ce sens, il dit : « *rien de sérieux ne peut s'acquérir en langue française sans une solide base grammaticale* ». (2002).

Loin de ces débats, il semble que la grammaire, comme une pratique pédagogique, a eu une vraie place dans les programmes de français du cycle moyen en Algérie. Il faudrait donc s'interroger plutôt sur quelle grammaire enseignée à ce cycle de scolarisation.

Les contenus des programmes de français au moyen rendent compte d'une forte focalisation sur l'enseignement grammatical surtout en première et deuxième année du cycle. L'activité « grammaire » réapparaît dès la première année et s'étale sur l'ensemble du parcours moyen afin de consolider les acquis du primaire d'une part et de préparer l'apprenant pour affranchir le cycle secondaire d'autre part.

Cette phase transitoire implique une progression en matière de grammaire. Ainsi, l'apprenant part d'une compétence linguistique à une compétence discursive pour avoir accès à la compétence de communication. Pour ce faire, deux types de grammaire sont mis à profit ; une grammaire de la phrase au début du palier (1^{ère} et 2^{ème} année) pour renforcer les connaissances installées au primaire (les catégories de mots et les constituants immédiats de la phrase) et une grammaire du texte à la fin du cycle (3^{ème} et 4^{ème}

année) pour entraîner l'apprenant de façon implicite à la grammaire du discours.

À travers les notions grammaticales enseignées, l'apprenant est amené à découvrir le fonctionnement de la langue en se posant des questionnements inductifs sur les textes supports qui figurent dans son manuel ou ceux choisis par son enseignant. Il est placé au cœur de l'action didactique et devient responsable de son apprentissage. Il doit agir favorablement aux activités introduites en phase d'application selon la typologie textuelle et entrer en interaction avec son enseignant et ses pairs.

4. Le manuel scolaire de première année moyenne

C'est un des matériel didactique omniprésent dans toutes les activités de français langue étrangère. Ce qui influence grandement le processus de l'enseignement/apprentissage de cette matière.

Le manuel scolaire de français de la première année moyenne adopte la pédagogie de projets et comprend trois projets pédagogiques et chaque projet est composé de trois séquences sauf le dernier qui se compose de deux séquences seulement.

Le manuel scolaire de 1^{ère} année propose, lors de chaque séquence, trois activités principales qui sont réalisées avec les élèves par des pratiques de classe diverses :

4.1. L'oral

A partir d'un support visuel (image au début de chaque séquence), l'élève est appelé à produire à l'oral pour expliquer et débattre un sujet d'ordre social.

4.2. L'écrit

Trois pratiques de classe concernent cette activité : l'identification, la compréhension et l'atelier d'écriture.

4.3. Les points de langue

Le manuel scolaire de 1^{ère} année propose chaque séquence plus de quatre points de langue organisés dans les rubriques suivantes : vocabulaire, conjugaison, grammaire et orthographe.

A la fin de chaque séquence le manuel propose un texte pour la lecture récréative.

5. Les points de langues relatifs aux pronoms

On présente, dans un premier temps, toutes les leçons qui visent le fonctionnement des pronoms en langue française puis, on analyse chaque leçon ainsi que la méthode d'enseignement grammatical adoptée.

5.1. Liste des leçons

5.1.1. Leçons du premier projet

Deux leçons de grammaire visant les pronoms, sont proposées lors du premier projet :

- Les substituts grammaticaux
- La relative par "qui"

5.1.2. Leçons du deuxième projet

Dans le deuxième projet, une seule leçon est programmée :

- L'accord du participe passé avec "avoir"

5.1.3. Leçons du troisième projet

Les pronoms, dans ce dernier projet, peuvent également être abordés par deux leçons :

- L'impératif présent
- La tournure impersonnelle par le verbe "falloir"

5.2. Présentation et analyse des sept leçons

5.2.1. Leçon une : "*Les substituts grammaticaux*" p. 20

Cette leçon est classée dans la rubrique "grammaire" et déclare explicitement le titre de la leçon "*Les substituts grammaticaux*".

Juste après le titre, le manuel propose un texte intitulé "*l'importance du sommeil chez l'enfant*" pour la partie "*J'observe le texte*".

Puis, trois questions sont proposées dans la partie "*J'analyse le texte*" ; la première question est orientée vers la compréhension du texte et les deux autres, vers l'objectif principal de la leçon de grammaire.

La leçon s'achève par la partie "*Je retiens*" qui montre l'importance des substituts grammaticaux dans la production langagière tout en présentant des exemples sur ces substituts grammaticaux tels que les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs et les adjectifs possessifs.

La remarque que l'on peut faire quant à cette leçon, c'est que le texte proposé est très court et ne contient qu'un seul pronom démonstratif (ceux-ci) employé comme substitut grammatical. Cette carence de pronoms, observée au niveau du texte support, influence négativement le degré d'assimilation de la dernière partie par les élèves étant donné que le texte n'a fourni ni un pronom personnel ni un pronom possessif comme substituts grammaticaux.

En plus, la dernière partie "*Je retiens*" n'a pas énuméré tous les types de substituts grammaticaux et a omis les pronoms relatifs, les pronoms indéfinis et les autres adjectifs déterminatifs (démonstratifs et indéfinis).

5.2.2. La leçon deux : *la relative par « qui »* p. 62

Ce qui est intéressant pour le sujet de cet article dans cette leçon, c'est bien le pronom relatif *qui*. Cette 2^{ème} leçon propose un texte aussi court que celui de la 1^{ère} leçon ; il ne contient qu'une seule subordonnée relative introduite par le pronom relatif *qui* dont l'antécédent est un nom occupant la fonction *attribut du sujet* dans la proposition principale. La phase « *J'analyse le texte* » propose deux questions de compréhension et une dernière question portant sur l'antécédent du seul pronom relatif du texte. La phase « *Je retiens* » explique le rôle de la relative par qui par rapport à son antécédent et qu'elle est considérée comme une expansion du nom comme les adjectifs qualificatifs et les compléments du nom.

Ce qui pourrait être reprochable à cette leçon c'est que, d'une part, la phase « *Je retiens* » n'a pas montré que l'antécédent du pronom *qui* peut occuper, dans la proposition principale, toutes les fonctions du nom mais le pronom *qui* le remplace dans la proposition relative en tant que *sujet* seulement. Il aurait été préférable de proposer plus d'une relative dans le texte pour pouvoir diversifier les fonctions des antécédents. D'autre part, la même phase n'a pas explicité la fonction du pronom *qui* qui occupe la seule et l'unique fonction

sujet dans la proposition subordonnée relative.

5.2.3. La leçon trois: *L'accord du participe passé avec "avoir"* p. 108

Le texte support de cette leçon contient une erreur d'ordre syntaxique au niveau de la dernière phrase. En effet, les auteurs du manuel auraient dû écrire : «Les personnes **qui ont été contaminées**, ont eu de graves problèmes de santé» au lieu de «*Les personnes qui les ont contaminées, ont eu de graves problèmes de santé*». Cette phrase erronée contient un pronom personnel complément d'objet placé avant le verbe «*les*» et c'est ce qui se rapporte au sujet de l'article.

L'analyse du texte support se fait à partir de deux questions de compréhension et deux autres qui ciblent l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. La quatrième question «*Que remarques – tu ?*» nous semble imprécise, vaste et ambiguë car elle accepte plusieurs réponses ; il aurait été préférable de donner une consigne telle que : «*Examine les participes passés des verbes conjugués du texte, que remarques – tu ?*».

La partie *Je retiens* cite la règle générale de l'accord du participe passé avec avoir et une règle exceptionnelle, celle de l'accord du participe passé avec le pronom complément placé avant le verbe tout en illustrant les deux règles par des exemples du texte support qui n'a contenu que deux pronoms (*qui* et *les*) dont un (*les*) n'a pas lieu d'exister. Or, le texte devrait proposer un bon nombre de pronoms sujet et complément de genre et de nombre différents pour mieux expliquer aux élèves

la règle générale du *sujet* et la règle exceptionnelle du pronom complément.

5.2.4. La leçon quatre: *L'impératif présent* p. 146

Cette leçon qui s'inscrit dans la rubrique *Conjugaisons* s'étale, elle aussi, sur trois étapes : le texte, l'analyse du texte et la règle. Pour aller du texte à la règle, la deuxième étape *j'analyse le texte* propose trois questions : une qui vise la compréhension et deux autres relatives au point de langue à étudier. La deuxième question se renseigne directement sur le temps de conjugaison auquel les verbes soulignés du texte sont conjugués ; cette question pourrait réduire en rien la valeur de la deuxième étape à partir de laquelle (et grâce à laquelle également) l'élève, guidé par une série de questions de la part de son enseignant, devrait réfléchir sur les valeurs de l'impératif présent et observer l'aspect morpho-syntaxique des verbes du texte qui y sont conjugués pour enfin arriver au résultat que le pronom sujet, à l'impératif, ne doit pas être exprimé.

5.2.5. La leçon cinq: *la tournure impersonnelle avec « falloir »* p. 164

Comme les quatre leçons précédentes, la leçon s'organise en trois étapes : *observer, analyser et retenir* et, comme dans toutes les leçons, la deuxième étape ne contient que trois questions qui ne suffisent ni à mieux comprendre le texte ni à inciter l'élève à réfléchir sur le point de langue à étudier.

Ce qui pourrait être signalé dans cette leçon c'est le point énuméré dans la dernière étape *je retiens* qui informe

que : « "Il" ne s'emploie qu'à la troisième personne du singulier » ; il aurait été préférable de dire que le verbe falloir ne se conjugue qu'avec la troisième personne du singulier « Il » qui devient un pronom impersonnel car il ne renvoie pas à une personne.

6. Méthode de l'enseignement grammatical parle manuel

En se basant sur l'analyse des cinq leçons de grammaire que l'on a faite, on peut dire que la méthode adoptée pour l'enseignement grammatical est la méthode inductive qui est une méthode scientifique obtenant des conclusions générales à partir de propositions individuelles. Elle se base sur quatre étapes principales : l'observation des faits, l'analyse des faits, la classification des faits et la conclusion générale.

En effet, le manuel scolaire de première année structure toutes les leçons de grammaire à partir de l'étape *j'observe le texte* puis l'étape *j'analyse* pour arriver à l'étape *je retiens* et enfin l'étape *je m'entraîne*.

Cependant, ce que l'on remarque au niveau de la 1ère étape des cinq leçons analysées, c'est que les textes proposés ne contiennent pas assez d'outils linguistiques qui se rapportent au point de langue à étudier ; les élèves n'ont pas, par conséquent, grand-chose à observer.

En outre, les textes des cinq leçons analysées étaient si courts que l'étape *j'analyse le texte* contenait de deux questions de compréhension et une seule question de langue. C'est l'étape *j'analyse le texte* qui devrait mettre en valeur la méthode inductive de l'enseignement grammatical par le fait de faire travailler les élèves en leur posant, d'une manière

cohérente, des questions se rapportant au sujet de la leçon.

A partir de l'interaction verbale questions/réponses entre les élèves et leur enseignant autour du texte support, les élèves pourraient retenir, ensemble et par l'aide implicite de leur enseignant, le contenu de la leçon et le récapituler en une règle à la fin de la séance

L'étape dans laquelle on peut se rendre compte du point de langue à étudier, c'est l'étape *je retiens* qui présente la règle et qui définit la notion grammaticale de la leçon.

La dernière étape de la leçon *je m'entraîne* propose à l'élève une série d'exercice (le plus souvent quatre exercices) pour lui demander de mettre en œuvre le point de langue étudié.

On peut dire que les deux étapes les plus importantes et les plus consistantes pour l'enseignement/apprentissage des points de langue des cinq leçons, sont la troisième et la quatrième étape (*je retiens* et *je m'entraîne*) car c'est la troisième étape qui met l'élève en contact avec le point à étudier ; la quatrième étape vient vérifier et consolider l'assimilation de l'élève à partir d'une série d'exercices d'application.

Les deux premières étapes, qui devraient amener l'élève à réfléchir inductivement sur le fonctionnement d'un point de langue à partir d'un texte, ne sont pas bien conçues et mettent en doute l'efficacité de la méthode inductive (ou implicite) de l'enseignement grammatical en classes de première année moyenne.

Lors des cinq leçons analysées, on sent qu'il y a un passage de la méthode inductive à la méthode déductive ; du texte et ses questions à la règle et ses exercices.

La méthode de l'enseignement grammatical est alors un amalgame des deux méthodes, un amalgame que l'on peut nommer la méthode inductivo-déductive [2].

7. Conclusion

L'analyse des cinq leçons proposées a permis de mettre en lumière la qualité de chaque étape de l'enseignement grammatical proposé par le manuel scolaire de première année du cycle moyen, notamment les deux premières étapes *j'observe le texte* et *j'analyse le texte*.

En effet, les textes supports proposés ne correspondaient pas bien aux points de langue programmés, ils étaient très courts, au point que l'on se contentait de trois questions pour *l'analyse* de chaque texte, et ne contenaient qu'un seul exemple du point de langue à étudier et cela pourrait rendre difficile l'assimilation de l'objectif de la leçon par élèves.

L'enseignement implicite de la grammaire [3] se base essentiellement sur l'interaction verbale Enseignant/Elèves sur l'objet de la leçon en partant d'une situation offerte par le texte et développée par l'échange de questions et de réponses qui mène à la fin à une conceptualisation grammaticale de la part des élèves qui sont guidés par leur enseignant. Cependant, comme l'étape *j'analyse le texte* ne présente pas assez de questions (trois questions), le texte perd son utilité, qui devrait servir la méthode inductive (ou implicite), adoptée par la perspective actionnelle, au profit des troisième et quatrième étapes vers lesquelles se transpose toute l'importance de la leçon. De ce fait, l'enseignant passe da

la méthode inductive qui commence par le texte et son analyse à la méthode déductive qui présente explicitement la règle puis les exercices.

Pour répondre à la question de départ et vérifier l'hypothèse de ce travail, on peut dire que les textes proposés par le manuel scolaire de première année ne peuvent ni aider les élèves de première année du cycle moyen à conceptualiser par eux-mêmes l'objectif grammatical de la leçon, ni assimiler le fonctionnement des pronoms ni servir l'enseignement inductif (implicite) de la grammaire en ce niveau.

Les cinq textes analysés laissent entendre que les concepteurs de ce manuel sont toujours fidèles à l'enseignement grammatical traditionnel quoiqu'ils essayent d'appliquer les directives de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle quant à l'enseignement grammatical ; cette fidélité à l'enseignement traditionnel de la grammaire peut se manifester par la qualité des exercices proposés après l'étape *je retiens*. En effet, la majorité des exercices sont d'ordre structural et décontextualisé et ne pourraient aider les apprenants que sur le plan phrastique.

Pour conclure, la réussite de l'enseignement inductif (implicite) de la grammaire dépend essentiellement d'un support didactique contextualisé de qualité, un texte de trois ou quatre lignes ne peut en aucun cas être ce support.

8. Bibliographie

1. BÉRARD, E.(1992). L'approche communicative : Théorie et pratiques (CLE international). Paris: CLE international.
2. Chiss, J.-L., & Jacques , D. (2011). Et la grammaire de phrase ?2011/5 (n°HS01), p.

175-181. DOI .Le français aujourd'hui, (5), 175-181.

<https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0175>

3. Capré , R. (2002). Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en Français langue étrangère. Cahier N° 13, 2002. ILSL De l'université De Lausanne, 119(13).

4. CUQ, J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Pa (Didier-Hatier). Parie: Didier-Hatier.

5. Falardeau , Érick, Simard , C., Fisher , C., & Sorin , N. (2007). La didactique de français. Les voies actuelles de la recherche. 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français AIRDF, Lyon .

6. GSD du français, G. du français. (2016). Document d'accompagnement du programme de français - Cycle Moyen. Alger: Ministère de l'éducation.

7. Germain, C., & Séguin , H. (1998). Le point sur la grammaire. (CLE international). CLE international.

8. MOIRAND, S. (1990). Une grammaire des textes et des dialogues. Paris : Hachette.

9. Manuel scolaire de première année, 2016. p. 03. Alger: ENAC éditions en ligne : <https://fr.scribd.com/document/339474935/Manuel-1-Am-2016-2eme-Generation>

10. Référentiel Général des Programmes. Analyse des programmes du cycle moyen, travail conçu par le collectif des inspecteurs de français de la Wilaya de Tipaza, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'éducation Tipaza [en ligne]. Disponible sur : <<https://fr.calameo.com/read/0022608366655c162a09d>>

par les élèves doivent être comprises comme des hypothèses qu'il faut vérifier par l'enseignant.

[2]: De la 2^{ème} étape j'analyse à la 3^{ème} étape je retiens, on passe de la méthode inductive à la méthode déductive de l'enseignement grammatical.

[3]:L'enseignement inductif de la grammaire désigne un enseignement qui va des exemples aux règles .Cela signifie que l'élève devient actif et doit élaborer les règles de grammaire d'après les exemples fournis. La grammaire inductive (ou implicite) est cognitive puisque l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures pour se rendre compte d'un concept grammatical.

Notes

[1]: Cette pédagogie est centrée sur l'activité de l'esprit de l'élève. L'observation doit être l'outil nécessaire au service de l'apprentissage. Les solutions proposées