

La république algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université ABBES LAGHROUR khenchela



Faculté des lettres et des langues
Département de la littérature et langue françaises

Option didactique des langues étrangères

Mémoire de master intitulé

Le pronom relatif dans le moyen : difficultés et remédiation
cas des apprenants de la 4 AM –CEM LES FRERES IDHEL –KAIS –

Encadré par :
Dr .KHELLAF Zohir

Réalisé par :
GHELLOUDJ Nourelhouda

Soutenu publiquement devant le jury composé de

Nom et prénoms	Qualité	Université
Dr .BOUDJELAL HASSAN	Président	Univ abbes laghrou -khenchela -
Dr .KHELLAF Zohir	Rapporteur	Univ abbes laghrou –khenchela -
Dr .BENHAFSI Dalila	Examineur	Univ abbes laghrou –khenchela-

Année universitaire
2022/2023

La république algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université ABBES LAGHROUR khenchela



Faculté des lettres et des langues
Département de la littérature et langue françaises

Option didactique des langues étrangères

Mémoire de master intitulé

Le pronom relatif dans le moyen : difficultés et remédiation
cas des apprenants de la 4 AM –CEM LES FRERES IDHEL –KAIS –

Encadré par :
Dr .KHELLAF Zohir

Réalisé par :
GHELLOUDJ Nourelhouda

Soutenu publiquement devant le jury composé de

Nom et prénoms	Qualité	Université
Dr .BOUDJELAL HASSAN	Président	Univ abbes laghrou -khenchela -
Dr .KHELLAF Zohir	Rapporteur	Univ abbes laghrou –khenchela -
Dr .BENHAFSI Dalila	Examineur	Univ abbes laghrou –khenchela-

Année universitaire
2022/2023

Remerciements

Avant de commencer la présentation de ce travail. Nous profitons l'occasion pour remercier du fond de cœur le bon dieu qui m'a donné le courage de réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à notre encadrante

Docteur: KHELLAF ZOHIR

Nous honorer en acceptant de diriger et de nous aider tout au long de la réalisation de ce travail, pour aussi ses conseils judicieux, ses commentaires, ses encouragements, sa bienveillance, je suis extrêmement très fière d'avoir travaillé avec lui.

Sincère remerciements

Nos respectueux remerciements vont également aux membres du jury

Mes remerciements vont aussi à tous mes professeurs et enseignants, qui n'ont pas cessé de me donner des conseils et qui m'ont soutenu jusqu'au bout.

Je remercie également ma copine « Dalel » pour ses conseils, sa disponibilité et ses

Orientations.



Nour El houda

Dédicace

A la mémoire de mon père

Qu'Allah le couvre de sa miséricorde et lui pardonne et l'accueille dans son vaste paradis, et qu'Allah rend de sa tombe un endroit spacieux et lumineux

A ma bougie qui a éclairé ma vie, et soudainement elle s'est éteint, mon très cher défunt père.

A ma chère mère

Qui m'a soutenue toujours, m'a suivi pas à pas, qui grâce à ses prières, je réalise petit à petit mon chemin vers le succès et le bonheur. Ses resteront pour toujours gravés dans mon cœur

A mes chères sœurs

« Hanane », « Lamia », « Marawa », « djouhaina » et « Hayat »

Pour l'amour qu'elles me réservent je leurs souhaite une vie pleine du bonheur et de joie

A mes chers frères

« Ammar et Djalal »

Je vous souhaite tout le bonheur et la réussite dans votre vie et la bonne santé

A ma chère sœur « lamia » pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce travail.

A toute la promotion master Didactique « 2022/2023 »

Nourelhouda

TABLE DES MATIERES

ORDRE	Elément	Page
	Remerciements	
	Dédicaces	
	Introduction Générale	10
	Partie Théorique	
	Chapitre I Notions de base	
1	Définition Du Pronom	15
1.1	Fonctions	15
1.2	Rôle	16
2	Classement Des Pronoms	16
2.1	Les Catégories Des Pronoms	16
2.2	Pronoms Représentants Et Pronoms Sans Référence	17
2.3	Les Représentatifs	17
3	Les Types Des Pronoms	18
3.1	Les Pronoms Personnels	18
3.2	Les Pronoms Possessifs	18
3.3	Les Pronoms Démonstratifs	19
3.4	Les Pronoms Relatifs	19
3.5	Les Formes Des Pronoms Relatifs	21
4	Relatives	25
4.1	Définitions	25
4.2	La Relativisation	26
5	Les Propositions Subordonnées Relatives	26
5.1	Définition	26
	Chapitre II Enseignement de la grammaire	
1	La Présentation De La Grammaire En Classe	30
2	La Place De La Grammaire Dans La Classe De Langue	32
2.1	L'enseignement De La Grammaire	32
2.2	L'enseignement/Apprentissage Du FLE Vue Par Les Principales	33
3	Développement De L'enseignement Du FLE En Algérie Après Les Réformes	34
3.1	Didactique Générale	35

	Partie Pratique	
1	Méthodologie Du Travail	37
2	Outil d'investigation : Le Questionnaire	38
3	Présentation Et Analyse Des Données	42
4	Analyse De Fiches De Grammaire	53
	Conclusion Générale	67
	Bibliographie	70
	Annexes	

INTRODUCTION GENERALE

Privilégier l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se manifeste dans les réformes introduites par le ministère de l'éducation nationale depuis 2005.

Ces réformes ont pour objectifs d'aider l'enseignant à modéliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour bien orienter l'apprenant dans son apprentissage et installer chez lui une compétence de communication.

Enseigner et apprendre le français ne pourraient aboutir à des résultats satisfaisants dans le contexte algérien si on ne s'intéresse pas sérieusement à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Selon Marie Eve Damar :

La grammaire au sens où nous l'entendons joue un rôle partout en classe de langue, puisqu'elle renvoie à la construction de tout énoncé. Ce n'est donc pas « unoutil linguistique » parmi d'autres¹.

Cela veut dire que le savoir grammatical est lié directement à l'enseignement/apprentissage de la langue et tout contact avec la langue est un contact avec la grammaire de cette langue. Il nous paraît donc qu'enseigner/apprendre la grammaire aide grandement les apprenants à mieux apprendre la langue et les enseignants à mieux mener leur acte d'enseigner.

L'enseignement de la grammaire pendant le cycle moyen, conformément aux instructions ministérielles, vise à amener l'apprenant à acquérir des compétences grammaticales lui permettant de communiquer et de s'exprimer correctement dans différentes situations de communication.

Parmi les compétences grammaticales : l'emploi des pronoms qui est, en effet, un phénomène linguistique omniprésent dans les productions langagières quotidiennes et un des piliers de la grammaire textuelle qui assure la cohésion et la cohérence du texte.

Lors d'une expérience professionnelle que nous avons faite dans le domaine de l'enseignement du FLE dans un C.E.M « *les freres idhel* » à Kais et durant nos interactions avec les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen, nous avons constaté qu'ils ne parvenaient pas à saisir le fonctionnement des pronoms relatifs dans un texte. Notre expérience et notre constat ont motivé notre choix, de travailler sur ce sujet (l'enseignement/apprentissage des pronoms relatifs au cycle moyen), et notre volonté d'essayer d'y trouver une solution.

Notre intérêt accordé à ce sujet nous a poussées à problématiser notre constat à partir d'une série de questions enchainées les unes avec les autres et desquelles nous avons choisi la question suivante comme question principale de recherche : *Quelles sont les causes qui entravent l'assimilation du fonctionnement des pronoms relatifs et le réemploi correct de ces éléments par les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen ? Les pratiques de classe adoptées par les enseignants aident-elles les élèves à mieux comprendre le fonctionnement des pronoms relatifs simples et mieux les utiliser dans leurs productions écrites ?*

Notre travail trouve son prolongement à travers notre hypothèse qui découle de la question de recherche et que nous formulons comme suit :

- Les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen n'arrivent ni à assimiler le fonctionnement des pronoms relatifs simples ni à les employer correctement dans leurs écrits parce que,
- d'une part, ils ignorent la fonction grammaticale de chaque pronom et,
- d'autre part, les pratiques de classe adoptées par les enseignants ne sont pas efficaces pour leur permettre de maîtriser cette composante de la compétence linguistique.

Notre travail de recherche a pour objectifs de :

- Connaître les raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas à employer les pronoms relatifs simples et les difficultés que l'enseignant rencontre dans l'enseignement de ces pronoms.

- Analyser les pratiques de classe que les enseignants adoptent pour amener les apprenants à maîtriser cette composante de la compétence linguistique.

Notre travail de recherche vise à nous renseigner sur les pratiques de classes les plus efficaces pour l'enseignement des pronoms relatifs simples, auprès des enseignants de français du cycle moyen. Pour ce faire, notre travail sera essentiellement basé sur un questionnaire adressé aux enseignants de français de la wilaya de Khenchela .

Nous comptons faire une étude descriptive, sur les pratiques enseignantes au service de l'enseignement des pronoms relatifs , menée par un questionnaire et une analyse quantitative des données chiffrées. Mais avant tout cela, un cadrage théorique, composé de deux chapitres, sera établi pour définir et mettre au clair toutes les notions théoriques qui se rapportent à notre sujet de recherche.

Partie Théorique

CHAPITRE I

NOTIONS CLEE

1. Définition du pronom

« Les pronoms sont des mots qui, n'appartenant ni à l'espèce des substantifs ni à celle des adjectifs, assument néanmoins les fonctions ou une partie des fonctions de ces termes dans la phrase: sujet, attribut, complément d'objet, complément déterminatif »(Robert Léon wagner ,2003).

Les pronoms se présentent sous des formes diverses mots simples (ort, personne, qui, rien, etc.) ou anciennement composés (lequel) et locutions (pas un, quelqu'un, quelque chose, etc.)". Les uns, qui étaient déjà des pro- noms en latin (une partie des pronoms personnels et une partie des pro- noms relatifs simples, p. ex.) sont entrés comme tels en français.

Les autres sont devenus pronoms par dérivation impropre (à partir de l'espèce des substantifs, des adjectifs, des adverbes). Les uns sont variables en genre et en nombre et parfois en personne; les autres invariables; les pronoms personnels se déclinent, ainsi que les relatifs et les interrogatifs, les autres non. Sous ces caractères très différents l'unité des pronoms réside dans leur aptitude à assumer les fonctions du substantif; ils appartiennent par-là à la classe des nominaux.

1.1 fonctions

Tous les pronoms sont termes de phrase. Ils assument la fonction de :

a) SUJET

Chacun fut de l'avis de Monsieur le Doyen. (LA FONTAINE)

b) ATTRIBUT

Hélas! Que deviendrai-je ? (P. MERIMÉE)

c) COMPLEMENT D'OBJET

Un des premiers plaisirs que j'aie goûtés était de lutter contre les orages, de me jouer avec les vagues. (CHATEAUBRIAND)

d) COMPLEMENT DETERMINATIF

Nul rayon de soleil ne perçait son feuillage dans l'épaisseur duquel tous les vents s'égarèrent.

(P. VALERY)

Comme je tenais ma perche de ligne tendue, un martin-pêcheurest venu s'y poser.

(J. RENARD)

1.2. rôle

Les pronoms relatifs sont à la fois termes de phrase et mots de liaison (ou conjonctifs). Comme tels, ils unissent une proposition à une autre en la subordonnant (Jacqueline pinchon,p68 ,2006). Mais en tant que termes de phrase, ils appartiennent à la proposition subordonnée dans laquelle ils assument une fonction:

Au loin, les pins serrés dont la colline est couverte s'agitaient et bruissaient dans l'ombre. (Dont rattache la proposition, où il assume la fonction de complément déterminatif, au sujet de la proposition principale.) (A. DAUDE)

2. Classement des pronoms

Les pronoms symbolisent des personnes ou des choses (objets, notions). Ils les évoquent chacun sous un aspect propre (déterminé ou indéterminé, quantitatif ou qualitatif, positif, négatif ou interrogation sous des caractères particuliers.

Suivant ces modalités et les diverses relations qu'elles impliquent on distingue : les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms indéfinis, les pronoms relatifs et les pronoms interrogatifs.(

2.1 Les catégories des pronoms

Les pronoms, quand ils ne sont pas invariables (comme on, rien, en, y) Portent les marques des catégories de genre, de nombre et de personne. Quelques-uns se déclinent, c'est-à-dire qu'ils présentent des formes différentes selon la fonction qu'ils assument dans la phrase.

-Sont variables en **GENRE ET EN NOMBRE** les pronoms personnels de la 3e personne, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, certains pronoms indéfinis, les pronoms relatifs et les pronoms interrogatifs composés.

- Varient en **PERSONNE** les pronoms personnels et les pronoms possessifs,

-Se **DECLINENT** les pronoms personnels, les pronoms relatifs simples ainsi que les pronoms relatifs et interrogatifs composés.

2.2 Pronoms représentants et pronoms sans référence

Les pronoms peuvent ne renvoyer à aucun terme déjà exprimé. Ils ne jouent donc pas le rôle de représentants. Ils se subdivisent en deux groupes:

a) ceux qui ne prennent leur sens que dans l'acte de parole; c'est le cas des pronoms personnels et possessifs de la 1^{re} et de la 2^e personne:

Tu sais l'arithmétique mieux que moi, tu tiendras mes comptes.

(STENDHAL)

b) ceux qui ne désignent ni un individu, ni un objet particulier (on, quiconque, quelqu'un, personne, quelque chose, rien...), ont un emploi

c) ceux spécifiques: les uns s'utilisent uniquement pour les personnes, les autres pour les choses:

Mais quelqu'un troubla la fête.

(LA FONTAINE)

Par qui les ouvriers de Barcelone ont-ils entendu parler de dieu ?

(A. MALRAUDO)

Depuis quelque temps elle s'irritait d'avance lorsqu'elle me demandait quelque chose, comme si je le lui avais déjà refusé.

(B. CONSTANT)

2.3 Les représentatifs

Les pronoms, quand ils servent à reprendre un terme ou un groupe déjà exprimé, jouent le rôle de représentants. Ainsi ils représentent :

a) un SUBSTANTIF:

On trouve des framboises dans ces bois, mais il faut savoir les chercher.

(A. FRANCE)

b) un ADJECTIF:

J'étais doux, mon cousin l'était.

(J.-J. ROUSSEAU)

c) un GROUPE :

Vous me louez continuellement sur mes lettres et je n'ose plus Vous parler des vôtres, de peur que cela n'ait l'air de rendre louanges pour louanges.

(MADAME DE SEVIGNÉ)

d) le CONTENU D'UNE PROPOSITION:

Elle pose ce chapeau de fleurs sur la tête du petit Jean qui en rougit de joie. (A. FRANCE)

e. Le pronom reprend, en général, un substantif précédemment exprimé. Mais il arrive que le pronom précède le substantif. Dans le premier cas on parle d'anaphore, dans le second de cataphore.

3. Les types des pronoms

3.1- Les pronoms personnels

Les pronoms personnels symbolisent les trois personnes que distingue la grammaire, c'est-à-dire :

- a) la personne qui parle, ou 1^{re} personne;
- b) la personne à qui l'on parle, ou 2^e personne;
- c) la personne, l'objet, la notion dont on parle, ou 3^e personne. Les pronoms de la 1^{re} personne et de la 2^e personne sont d'une nature particulière : ils ne prennent leur sens que dans l'acte de parole au moment où un personnage parle en son nom (je), ou s'adresse à un interlocuteur (tu).

Au contraire, les pronoms de la 3^e personne se réfèrent, en général, à un énoncé précédent : ce sont des pronoms représentants. Cette opposition fondamentale apparaît nettement dans la morphologie des pronoms.

3.2- Les pronoms possessifs

Comme les adjectifs correspondants les pronoms dits possessifs sont variables: EN PERSONNE : ils ont trois formes dont chacune renvoie à l'une des trois personnes qu'on distingue en grammaire.

EN GENRE:

Je vous ferai souvent réciter des leçons, faites-moi réciter mienne. (STENDHAL)

EN NOMBRE: ils prennent la marque du pluriel:

Comme si je n'avais pas assez de mes maux, je partage encore volontairement ceux de mille personnages imaginaires, et je les sens aussi vivement que les miens. (X. DE MAISTRE)

Et ils ont des formes différentes selon qu'il existe un ou plusieurs possesseurs. Mais moi je n'ai point de jardin. ROBERT. Que m'importe ? Si vous gâchez le mien, je ne vous y laisserai pas promener. (J.C. ROUSSEAU)

J'ai dit que la géométrie n'était pas à la portée des enfants mais c'est notre faute. Nous ne sentons pas que leur méthode n'est point la nôtre. (J. ROUSSEAU)

Quand on emploie les formes qui supposent plusieurs possesseurs (le nôtre, la nôtre, le vôtre, la vôtre) à la place des formes utilisées lorsqu'il n'y a qu'un possesseur, elles suggèrent la majesté ou la modestie:

Vous voulez de l'argent, ô Mesdames les Eaux, Dit-il; adressez-vous, je vous prie, à quelque autre:

Ma foi! Vous n'aurez pas le nôtre. (LA FONTAINE)

3.3-les pronoms démonstratifs

Du point de vue morphologique les pronoms démonstratifs présentent deux particularités. Aux formes masculines et féminines s'ajoute au singulier une série de formes de genre indifférencié. Il existe des formes simples et des formes composées à l'aide des particules adverbiales-ci et-là. Valeurs d'emploi des formes simples: celui, celle, ceux, celles. (Jaqueline pinchon, P123)

Elles ont pour rôle ou bien de reprendre un terme déjà exprimé ou bien d'introduire dans le discours une notion nouvelle. Dans ces deux emplois, celui, celle, ceux, celles ne sont pas des formes libres, en ce sens qu'elles doivent toujours être déterminées. Leur déterminant peut être : un substantif, un adverbe, un infinitif

3.4-les pronoms relatifs

Les unités grammaticales qu'on appelle pronoms ne sont pas réunies par une structure logique rigoureuse mais par un air de famille. Les pronoms présentent des caractères morphologiques et syntaxiques qui leur permettent:

-d'être substitués d'autres catégories grammaticales:

-de remplir les fonctions du GN:

-et de désigner directement ou indirectement un référent immédiat. Chaque pronom ne possède pas nécessairement tous ces caractères à l'identique. Ils sont répartis diversement selon les types de pronoms et selon les pronoms eux-mêmes.

La classe fermée des pronoms présente une morphologie qui est parfois une quasi-déclinaison. Selon les types de pronoms, plusieurs marques apparaissent. Ces marques relient le pronom à son antécédent et participent à l'identification du référent. (bascheller,2008,p89)

-Genre: Il/Elle est dans le jardin. Je le / la vois. **-Nombre:** Je le/les connais. Je lui/leur ai écrit.

-Personne: C'est à moi/toi/lui.

-Fonction: Ils sont là, je les vois, c'est bien eux. Certains pronoms sont invariables en genre et en nombre: on, qui, personne, rien...

3. La syntaxe des pronoms montre qu'ils assument plusieurs rôles. -Être substitués d'un GN: J'ai lu son roman, je le trouve banal. D'un adjectif: Son livre est ennuyeux et sa conversation l'est autant. D'un groupe prépositionnel: Je l'ai vu au Salon quand j'y étais. Du contenu sémantique d'une proposition: Il se croit génial, je le sais.

-Remplir les fonctions du GN. Sujet : On a téléphoné. Complément du nom: Il cherche l'approbation de tous. Complément de l'adjectif: Aimable avec tous. Complément d'objet : J'aime ça. Datif: Je lui ai donné ton livre. Attribut: Qui êtes-vous ? Complément d'agent: Il est estimé de chacun. Etc.

-Introduire une subordonnée relative: Le livre que tu m'as prêté est intéressant, ou interrogative indirecte: Je ne sais pas qui a téléphoné. Marquer la phrase interrogative et exclamative: Qu'en dis-tu ?

-Être complétés par un adjectif apposé: Inquiet, il restait immobile. Par un participe: Fatiguée, elle est rentrée plus tôt. Par un nom, un pronom complément ou une épithète construit avec de: Aucun de mes amis/de nous/de parfait.

Du point de vue sémantique : le pronom ne nomme pas son référent immédiat mais la morphosyntaxe donne les indications qui permettent sa identification. Indirectement quand la référence passe par le contexte pronoms représentants. Directement quand la référence est situationnelle ou par défaut : pronoms nominaux.

1. La référence contextuelle est celle de l'emploi le plus caractéristique du pronom, l'emploi anaphorique. Dans Paul est arrivé, il t'attend, le pronom il renvoie à son antécédent Paul. Et c'est l'antécédent qui désigne le référent.

On peut aussi avoir une relation cataphorique: Je n'y crois plus à ses promesses. La représentation anaphorique est complète ou partielle selon que le pronom reprend ou modifie la visée référentielle du GN antécédent

2. La référence situationnelle identifie le référent immédiat dans la situation d'énonciation. Elle correspond à l'emploi déictique du pronom. Le tu. Elle relève exclusivement de l'énonciation discours réelle ou fictive cas type est celui de la désignation des interlocuteurs par : Le garçon - Monsieur Albert? Vladimir- C'est moi (Beckett)

3. La référence par défaut correspond à des emplois de pronoms indéfinis qui désignent un référent immédiat sans permettre son identification par contexte ou la situation: On a téléphoné. Personne n'est venu

3.1.1. Définitions

«Les pronoms relatifs sont des mots subordonnants et des pronoms.

Ce sont des subordonnants. Ils introduisent une proposition dite subordonnée relative dans une autre proposition dite principale.(Grevisse,P145) Ce sont des pronoms. - Ils représentent un antécédent : Le livre que je lis m'intéresse. Quand ils n'ont pas d'antécédent, ils désignent un référent indéterminé : Qui vivra verra. Et ils assument une fonction de GN dans la subordonnée (sujet, objet, attribut, complément prépositionnel).

Le pronom relatif assure deux rôles. C'est pourquoi les phrases du type "C'est un gâteau dont j'en ai mangé la moitié. Ils vont sur la plage où on y trouve le plus beau sable, sont fautives: dont et où représentent déjà leurs antécédents gâteau et plage. Les pronoms adverbiaux en et y reprennent inutilement ces informations.»(Bascheler,P90)

3.5 Les formes des pronoms relatifs

Les pronoms relatifs comportent trois séries de formes :

- **des formes simples:** qui, que, quoi et les adverbes relatifs dont, où. Ces formes sont invariables.

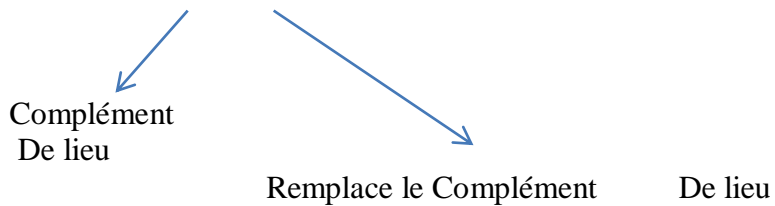
Le pronom relatif qui : exemple relie deux phrases

Le pronom relatif où :exemple relie deux phrases

1- J'habite en France.

2-J'ai une maison en France.

J'habite en France où J'ai une maison.



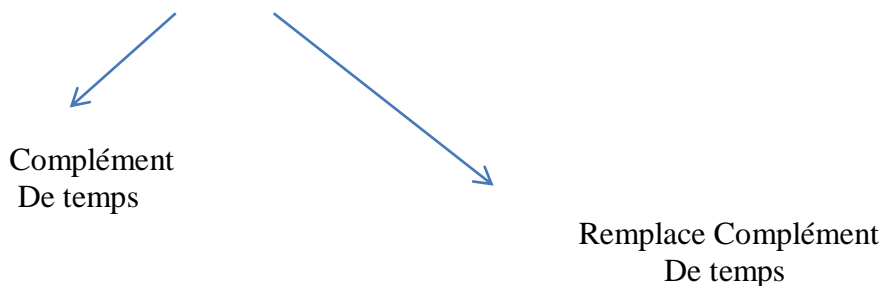
Où Remplace le Complément de lieu

Un Complément de lieu répond à la question où ?

1-Il arrive à 8 heures.

2-Elle part à 8 heures.

Il arrive à l'heure où elle part.



Où Remplace le Complément de temps

Un Complément de temps répond à la question quand ?

Un pronom relatif permet de remplacer un nom ou un group nominal pour éviter une répétition et donner une information complémentaire sur ce nom

- **des formes composées variables** : en genre et en nombre : lequel, laquelle, lesquels, lesquelles- duquel, de laquelle, desquels, desquelles- auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles;

- **des relatifs indéfinis invariables:** qui que, quoi que, qui que ce soit **qui!** Que, quoi que ce soit qui I que, quiconque: Quiconque est loup agisse en loup Quand il est sujet du verbe de la relative, le pronom relatif **qui** représente un antécédent animé ou non animé : Les deux matous qui se battent dehors, comme ils emploient bien la nuit de juillet! , Lucien fut frappé de la joie contenue **qui** brillait dans les petits yeux du maître de poste.

-Sans antécédent, qui désigne un référent humain indéterminé. Il peut être sujet, objet ou attribut:
Ecoutait qui voulait. Embrassez **qui** vous voudrez.

-Précédé d'une préposition, qui représente un antécédent animé et il est complément indirect du verbe de la relative: C'est un chien à qui elle fait mille caresses (Vaugelas). Il faut bien des affaires avant qu'on soit logé, qu'on ait trouvé les gens à **qui** on est adressé (Montesquieu).

Employé comme complément d'objet direct du verbe de la relative le pronom relatif que représente un antécédent animé ou non animé: Un héros qu'on opprime attendrit tous les cœurs. Le vieux Naman raconte les histoires qu'il a entendues autrefois

-Il peut aussi être attribut: Je nommerai désert ce château que tu fus

-Le pronom que est très souvent employé à la place de dont, de qui, duquel, où parce que de nombreux locuteurs maîtrisent mal l'usage de ces relatifs: "C'est la voiture que je vous avais parlé(e), Le boulanger que je vais d'habitude est fermé. Pronom relatif et conjonction de subordination, la fréquence de la forme que la fait sentir comme une sorte de subordonnant bon à tout.

Le pronom relatif quoi est toujours complément indirect : à quoi, sur quoi, avec quoi... Dans la langue classique, il représentait un antécédent non animé: Ce n'est pas un bonheur après quoi je soupire.

L'usage moderne l'a remplacé par le relatif composé: Je veillerai pour entretenir le feu auprès duquel dormira la petite. (**Roland Eluird ,2012,P105**)

L'usage ancien demeure dans des tours figés: c'est à quoi je pense.

Moyennant quoi je viendrai, sans quoi tu risques des ennuis, avoir de quoi vivre... Ou dans des tours archaïques mais élégants:

Regrets sur quoi l'enfer se fonde (Apollinaire)...l'effet des oracles et des prédictions à partir de quoi les passions se développent hardiment sous l'idée fataliste.

L'adverbe relatif dont a le sens de qui avec un antécédent animé et de duquel avec un antécédent non animé.

-Il est complément d'un des noms de la relative: Plus tard Louis poussa l'obéissance jusqu'à engendrer un autre pasteur, Albert Schweitzer, dont on sait la carrière. Je revoyais la cuisine dont la fenêtre s'ouvrait sur une cour anormalement étroite

-Complément indirect du verbe de la relative: J'ai revu l'ami dont je vous ai parlé. Mon oncle Emile me fit cadeau d'une petite machine à écrire dont je ne me servais pas

-Complément d'un adjectif attribut: C'est un succès dont je suis fier.

-Complément d'agent d'un verbe au passif: Les rubans dont l'habit de M. Jourdain est orné sont ridicules.

Dont ne peut pas être complément d'un nom précédé d'une préposition: J'ai revu l'ami dont je vous avais parlé de la maison. Il faut utiliser de qui ou une forme composée : J'ai revu l'ami de la maison de qui/ duquel je vous avais parlé. Rappel: les phrases du type "C'est un gâteau dont j'en ai mangé la moitié sont fautives.

L'adverbe relatif où représente un antécédent non animé.

-Il désigne un lieu: L'enfant me fit prendre une route où jusqu'alors je ne m'étais jamais aventuré.

Près de la fenêtre d'où on avait appelé se tenaient une femme et deux enfants.

Où il est complément de temps: L'oie de Toulouse connaît le chemin, les bonnes herbes, et l'heure où il faut rentrer.

-Rappel: les phrases du type Ils vont sur la plage où on y trouve le plus beau sable sont fautives.

4. Relatives

4.1 Définitions

«La phrase subordonnée relative se trouve le plus souvent dans la position de complément d'une tête nominale. Ce qui la différencie d'une complétive, c'est la présence d'un «pronom relatif» qui joue un rôle dans la subordonnée tout en entretenant une relation avec un antécédent, situé dans la principale. Mais l'existence de relatives sans antécédent» vient compliquer ce fonctionnement.

D'un son point de vue assez e morphologique, le système des relatifs français est complexe et hétérogène, ce qui explique certains flottements dans l'usage.»(Grevisse,P176)

4.2 La Relativisation

Ce qui caractérise la structure relative classique, c'est l'incomplétude de d'un élément de la subordonnée (le pronom relatif) placé dans le complément et qui reçoit ce qui lui manque d'un antécédent nominal «L'homme que j'ai vu était blond», pronominal (celui qui), parfois adjectival (De paresseux qu'il était, il devenu travailleur). La position COMP, on le sait, n'attribue de fonction; pour s'en faire assigner une le pronom relatif varie morphologiquement (qui sujet, que objet...) et entretient une relation la position qui correspond à sa fonction:

Le garçon que j'ai connu ()

Le que marqué comme objet direct est ici rapporté à la position complément de ai connu, tandis que la présence de garçon à sa Dans l'exemple ci-dessus, c'est la variation morphologique de que qui indique cette fonction; avec un énoncé comme « la fille à qui j'écris doit venir» c'est la préposition, à en l'occurrence, qui le fait. En français (mais non en anglais, par exemple) c'est le GP en entier qui se trouve dans le complément et non le seul GN: "La fille que j'écris à doit venir». Dans la langue soutenue on rencontre des relatives dont l'antécédent est séparé du pronom :(**Dominique maignueneau,p125**)

L'homme est faible qui ne s'avoue pas mortel

Mais cette tolérance est très contrainte: il ne s'interpose aucun autre GN entre l'antécédent et le relatif :
«L'homme aperçut le chien qui courrait >> serait agrammatical si qui avait l'homme pour antécédent.

5. Les propositions subordonnées relatives

5.1. Définition

«Les propositions subordonnées relatives sont introduites par pronom ou un adverbe relatif : dans quelques cas, par un déterminant relatif. On distingue les relatives sans antécédent qui assument les fonctions du GN et les relatives avec antécédent qui assument les fonctions de l'adjectif. Les propositions subordonnées relatives sans antécédent, ou relatives substantives, sont des équivalents syntaxiques du GN. Du fait de l'absence d'antécédent, le pronom qui introduit la relative n'a pas de référence par anaphore. C'est la relative qui désigne le référent.» (**Dominique maignueneau,p140**)

5.1.1, la relative substantive

Est introduite par les démonstratifs ce ou celui. Ce démonstratif sert de «support» à la relative et fonctionne comme un déterminant qui substantive la subordonnée. Le relatif n'a pas de référent, il marque simplement une fonction (sujet, objet, attribut). Le référent de l'ensemble de la relative à un contenu immédiat mais non identifiable. (Roland Eluerd ,p156)

-Ce + relatif correspond à un référent non animé : Ce qu'on ne sait pas entuple l'impression de ce qu'on sait (Barbey d'Aurevilly).

- Celui (variable) + relatif correspond à un référent animé : Tiens-toi dans un profond abaissement auprès de celles qui partagent mon amour (Montesquieu).

Il jaloussa celui qui avait inventé ces choses dont elle paraissait occupée (Flaubert).

5.1.2 L'absence du démonstratif support celui: Écoutait qui voulait (Hugo) ne se rencontre plus que dans les proverbes, les maximes, etc : Qui vivra verra. Rira bien qui rira le dernier. Embrassez qui vous voudrez.

5.1.3. Le référent est virtuel et animé quand la relative est introduite par :

-tel qui: Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera.

- un pronom relatif indéfini: L'idée de changer quoi que ce fut à ses habitudes le choqua (Simenon).

Le référent est virtuel et non animé quand la relative est introduite par

- à l de + quoi: Il m'a expliqué à quoi ça sert

- où: Jacques restera où il est (Diderot).

5.1.4 Les fonctions de la relative substantive sont celles du GN: -sujet: Ce qui devait arriver est arrivé.

-attribut: Il est ce qu'il est. -complément d'objet : Emportez ce que vous voudrez.

-complément de verbe: Il va où il veut. -complément circonstanciel: Il dort où il peut. -complément du nom: Le récit dece qu'elle a vécu ferait un roman La relative substantive est présente dans les constructions pseudo clivées : Ce qui compte, c'est votre avenir. Et en accompagnement des présentatifs : Voilà ce qui compte.

5.1.5 Le mode des relatives substantives est l'indicatif ou l'infinitif. Les relatives infinitives sont toujours complément indirect de verbe: Il a trouvé à qui parler. L'événement n'offre pas de quoi rire.

« *Les propositions subordonnées relatives avec antécédent, ou relatives adjectives, sont soit des équivalents syntaxiques de l'adjectif, soit des relatives dites de liaisons.* » :

-La subordonnée relative adjective est une expansion du GN.

Du point de vue syntaxique, elle peut être :

- épithète : Les voyageurs qui protestent occupent les quais
- en apposition: Les voyageurs, qui protestent, occupent les quais

-attribut du complément d'objet (relative prédicative):

Julien entendit lamarquise qui disait un mot sévère (Stendhal). La relative est prédicative en accompagnement du présentatif existentiel :

Il y a un taxi qui m'attend. Et dans la focalisation :

C'est Paul qui arrive.

-La subordonnée relative de liaison est une relative détachée de son antécédent par une pause qui peut aller jusqu'au point. Ce tour littéraire n'exprime pas une dépendance mais comme une juxtaposition de la relative de au reste de la phrase :

Il rougit à ce compliment de son propriétaire, qui s'était déjà tourné vers le médecin. (Flaubert) = celui – ci s'était déjà....

-Le mode les relatives adjectives est généralement l'indicatif le subjonctif est possible:

- **Quand la principale exprime un choix ou un degré** : Il n'y eut pas jusqu'à frère Giroflée qui ne rendit service (Voltaire).

Je suis sûre que je suis la seule humaine qui voie à leur vraie taille les fruits (Giraudoux).

-Quand l'énonciateur n'envisage qu'un procès éventuel. Comparez: Y- -il quelqu'un qui peut m'expliquer cette analyse ? (demande) qui puisse m'expliquer cette analyse? (doute) O Jupiter, montre-moi quelque asile, S'écria-t-il, qui me puisse sauver (La Fontaine).

CHAPITRE II

1. LA PRÉSENTATION DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE

Dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et notionnelle-fonctionnelle, la grammaire textuelle n'étant pratiquée que par un enseignant sur trois. Ce constat révèle qu'une démarche issue de l'approche communicative, fondée sur le sens, est entrée dans la classe de langue soit par le biais des lectures en didactique, soit par la formation initiale et/ou continue.

La grammaire n'a peut-être pas été réintroduite en classe sous son aspect le plus traditionnel. Un amalgame est nécessaire pour proposer à l'apprenant des procédures lui permettant d'acquérir un réel savoir et surtout un savoir-faire en français.

Cette association entre deux types de grammaire devrait logiquement conduire à des pratiques de classe renouvelées qui accordent davantage de place à l'expression en situation. La présence de la grammaire traditionnelle montre que son utilité est reconnue par les enseignants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer; en effet, des tentatives de description du français comme celles de *Un niveau-seuil* n'ont rencontré que peu d'échos sur le terrain.

La grammaire traditionnelle serait très présente dans l'enseignement du français pour un public étranger; les enseignants considéreraient donc que cette description est partagée par tous.

Cette empreinte traditionnelle toujours prégnante dans les pratiques d'enseignement se retrouve logiquement dans le métalangage : les enseignants admettent faire usage d'une terminologie traditionnelle. Par contre, un tiers d'entre eux précise utiliser le métalangage « le plus simple possible ».

Ce souci est le reflet d'une préoccupation : les enseignants craignent de ne pas être compris par leurs élèves, et sont donc contraints à une simplification maximale. En effet, dans la classe de FLE, il semble à peu près reconnu par tous que les procédures explicatives doivent être adaptées à ce public spécifique, et elles diffèrent par conséquent de celles destinées à des locuteurs natifs.

Les enseignants sont constamment partagés entre ce qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux, à savoir la grammaire traditionnelle, et le souci permanent de s'adapter à leurs élèves. Enseigner la grammaire en FLE ne peut se résumer à un cours de linguistique.

Il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins et aux capacités de l'apprenant de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié. Toutefois, la simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur à la fois réducteurs et/ou caricaturaux, conduisant l'apprenant à une impasse.

Afin de contourner les difficultés liées à l'usage d'un métalangage trop traditionnel, les enseignants auraient pu proposer une démarche inductive. Dans ce cas, les exemples contextualisés permettent aux apprenants d'élaborer leurs propres règles.

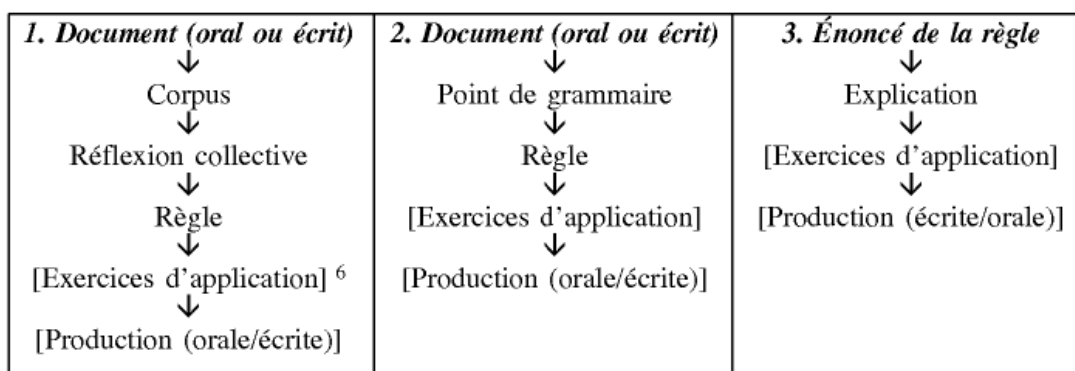
Or, d'après notre enquête, la pratique de la grammaire inductive demeure minoritaire : les deux tiers des enseignants lui préfèrent la démarche déductive. Nous constatons malgré tout une alternance entre les deux en fonction du point étudié et du niveau des apprenants. Cette combinaison de démarches traduit un souci permanent d'adaptation à la classe.

Elle favorise également un changement de rythme propice à briser une monotonie peu bénéfique à la concentration de l'apprenant Certaines méthodes de langue (comme Le Nouveau Sans frontières)... Un tiers des enseignants pratiquent un enseignement implicite de la grammaire, mais jamais de façon exclusive : il est associé aux démarches déductives ou inductives. Ils demeurent attachés à l'énoncé clair de la règle grammaticale, de manière, pensent-ils, à être mieux compris et éviter les confusions.

Certaines méthodes de langue (comme Le Nouveau Sans frontières)...

En classe, dans les étapes suivies pour la grammaire, les enseignants insistent fortement sur la présence de la règle et des exercices. Lorsque l'on parle de grammaire, ces deux éléments s'imposent comme des évidences. Les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension. Dans un premier temps, il s'agit d'exercices de simple manipulation, non contextualisés, des formes linguistiques.

L'enseignement de la grammaire se fait donc selon une démarche qui suit les étapes suivantes avec trois variantes (1,2 et 3) :



Les démarches sont plus ou moins détaillées, ce qui signifie que pour chacun « faire de la grammaire en classe de langue » renvoie à des réalités différentes. Toutefois, la règle (énoncée par les apprenants et/ou les enseignants) est un passage obligé.

2.LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LA CLASSE DE LANGUE

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique. À l'aube du nouveau millénaire, il semble bien que le rejet dont elle a souffert durant la période rigide de l'approche communicative ne soit plus à l'ordre du jour.

Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières. Tout se déroule comme si la grammaire redevenait un passage obligé pour l'enseignement du français. Toutefois, il ne faut pas en conclure que cette dernière serait l'unique objet de l'enseignement, car il est précisé que la compréhension et l'expression orales sont également importantes.

Cette remarque est d'autant plus significative que ces composantes n'étaient pas proposées et qu'un enseignant sur trois a pris soin de le préciser. Dans leur esprit, il existe une relation évidente entre un enseignement (/apprentissage) formel de la langue et la mise en pratique des formes dans des situations de communication essentiellement orales.

Les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Dans le cadre de la classe, cette dernière est ancrée dans une réalité textuelle et contextuelle : il cesserait d'y avoir une coupure entre emplois et formes, on tendrait enfin vers la complémentarité.(**Marie-Christine, p165**)

2.1 L'enseignement de la grammaire

«Enseignement des langues étrangères en Algérie n'est pas abordé de la même manière : l'enseignement du français diffère totalement de celui de l'anglais, et ce en raison du statut de l'une et de l'autre langue dans le pays.Pour ce qui est du français, les concepteurs de programmes tentent d'introduire des changements, des nouveautés dans les programmes, les approches et les méthodes»

Néanmoins ses innovations, si elles ne sont pas introduites d'une manière intelligente, progressive, si les acteurs de l'acte pédagogique ne sont pas préparés, formés convenablement et si les moyens ne sont pas mis à la disposition de ces acteurs, seraient inefficaces et par conséquent inutiles et même nocives pour toute une génération appelée à maîtriser plusieurs langues étrangères en l'occurrence la langue française pour se mettre au diapason de la modernisation et de la modernité.

2.2 L'enseignement/apprentissage du FLE vue par les principales

Voyons, à présent, comment chacune des différentes méthodologies qui se sont succédé conçoivent l'enseignement du Français Langue Etrangère(FLE)

2.2.1 La méthodologie traditionnelle :

Appelée également méthode grammaire/traduction, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication de textes littéraires.

2.2.2 La méthodologie directe:

Elle réagit contre les conceptions de la méthode traditionnelle, met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible, favorisant directement « le bain linguistique ». La grammaire y est présentée sous sa forme inductive et implicite à 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 cible, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret

2.2.3 La méthodologie audio-orale

Elle s'appuie explicitement sur le distributionnalisme post Bloomfieldien comme théorie linguistique et sur une théorie de l'apprentissage du psychologue Skinner. Elle donne la priorité à des exercices oraux de répétition systématique stimulés par un modèle à imiter. La langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir « par cœur », par le biais de la répétition après l'écoute (d'où le terme audio- orale), puis de la substitution, de l'addition ou de la transformation A partir d'un lexique élémentaire et d'une grammaire implicite, le sens se voit relégué (écarté) au profit de l'acquisition automatique de la forme.

2.2.4 La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV):

Elle s'appuie sur les moments de la classe qui consistent en une succession de représentation globale du dialogue (avec images fixes+bandes sonores), d'explication détaillée, de répétition systématique, puis de réemploi et de transposition L'enseignement de la grammaire se veut implicite et inductif et donne, au moyen de la combinaison audio-visuelle, la primauté à la parole au détriment de la langue, et ce, grâce à la simulation d'actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux

2.2.5 L'approche communicative

Dont l'objectif essentiel est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, recentre l'apprentissage sur l'apprenant en substituant la pédagogie «béhavioriste répétitive» par une autre cognitiviste favorisant son autonomie. Elle prône, entre autres, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et lexicales. L'apprentissage de la grammaire se fait de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible.

2.2.6 L'enseignement L'approche par les compétences:

S'avère être l'aboutissement des trois méthodologies précédentes dont elle perpétue les grands axes, ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée par son aspect sémantique, elle est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

3.Développement de l'enseignement du FLE en Algérie après les réformes:

L'enseignement/apprentissage du FLE se limite, dès l'indépendance du pays et jusqu'au début des années 1970, à des activités d'analyse lexicale. Le nouveau programme de français s'inscrivant dans le cadre de la refonte (changement) du système éducatif, a vu sa mise en application prendre effet dès l'année scolaire 2003 /2004 puis en Septembre 2005.

Il vise essentiellement la dotation de l'apprenant d'un outil linguistique performant et veut favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être par la mise en œuvre de l'approche par les compétences. Pour ce faire et au plan de la grammaire, il s'agit d'une part, de mettre celle-ci au service de la compréhension du texte et son fonctionnement (donc une grammaire du sens), à partir des notions grammaticales récurrentes, de leur diversité d'emplois, ainsi que de leurs différents effets et donc significations dans les discours.

D'autre part, l'apprentissage du FLE se fait par le biais de la grammaire de la phrase et porte sur le fonctionnement de la langue à l'intérieur des discours. Dans ce cas, les différents emplois des notions grammaticales sont abordés de manière explicite.

3.1 Didactique générale

La didactique est une discipline dont l'objet est l'enseignement-apprentissage (Enseigner-Apprendre), dans un contexte scolaire, des connaissances déterminées (Savoir) relevant d'un champ disciplinaire déterminé et leurs interrelations. Sans cela, il n'y aurait pas de didactique (Audigier, F, 1986 : 16). Les principaux domaines d'investigation de la didactique sont alors le curriculum (relation Enseignant-Contenu), l'enseignement (relation Élève-Enseignant), l'apprentissage (relation Élève-contenu), et leurs interrelations. Ces trois pôles de réflexion sont représentés historiquement par le « triangle pédagogique ».

Grâce aux développements récents de la didactique, le « triangle pédagogique » s'est progressivement transformé en « triangle didactique », tel qu'illustré par Yves Chevallard (1985).

L'origine de la réflexion didactique, au sens indiqué *supra*, remonte à la fin des années 60, à l'occasion de la « réforme des mathématiques modernes ». Cette réflexion, dit Samuel Johsua, « a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement » (Johsua, S., et Lahir, B., 1999 : 30).

Le terme de didactique a, lui aussi, une histoire, ajoute Johsua. On hésitait en effet, à l'époque, entre le terme de « didactique » et celui d'« épistémologie expérimentale ». « Épistémologie » car, du point de vue de Guy Brousseau, il est question de l'organisation des savoirs ; cette épistémologie est dite « expérimentale » car elle devrait être mise en œuvre « en situation » (Johsua, S. et Lahir, B., op.cit. : 31).

Finalement, et pour plusieurs raisons, c'est le terme de didactique qui a été retenu et popularisé grâce aux travaux de Brousseau (1970) dans le domaine de la didactique des mathématiques. Par la suite, le terme s'est imposé dans la didactique de la physique (avec Francis Halbwachs) et peu après dans les autres didactiques.

CHAPITRE III

PRATIQUE

Après avoir élaborer notre partie théorique, nous allons présenter la partie pratique qui est réservée à la vérification de notre hypothèse dans laquelle nous essayerons de tracer la feuille de route de notre enquête, d'abord, par la présentation de la méthodologie suivie, puis, nous procéderons à l'analyse des données recueillies du questionnaire qui est destinés aux enseignants du français du cycle moyen –Khenchela- Enfin, nous allons proposer des fiches pédagogiques pour améliorer l'acte d'enseignement/apprentissage des PRS.

1.Méthodologie du travail

Pour effectuer notre recherche et dépendant de notre situation actuelle, il nous a paru pertinent d'élaborer un seul outil d'investigation en essayant d'atteindre les objectifs visés par notre travail de recherche. Dans cette partie pratique, nous avons programmé un outil d'investigation « le questionnaire »

Pour apporter une réponse claire à notre question de recherche, nous nous sommes dirigées vers la technique du questionnaire qui s'avère le meilleur moyen pour identifier les raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas à employer les PRS dans leurs productions écrites et orales et les pratiques de classe à prendre pour y remédier en nous basant sur les réponses des enseignants.

Le questionnaire est un outil de travail très important et un moyen de communication entre les enquêtés et les enquêteurs, c'est une démarche de recueil des informations, mise en place afin d'expliquer et de comprendre des faits grâce aux informations recherchées.

Pour Gagné et al le questionnaire est une « *technique de prélèvement des données qui consiste à soumettre les sujets à un ensemble contraignant de questions précises, ouvertes ou fermées* »(GAGNÉ . 1989,)

Cette panoplie de questions est :

Relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, [...] à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.(BÉLANGER-2018)

À partir de cette définition nous constatons que notre questionnaire, destiné aux enseignants du français au cycle moyen, est composé des questions qui ne sont pas posées au hasard, elles s'inscrivent toutes sous l'ombre de notre hypothèse de recherche.

1.1 Description du questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré dans le cadre de notre recherche comprend 08 questions : des questions fermées pour vérifier pourquoi les élèves commettent des erreurs lors de l'utilisation des pronoms relatifs simples à l'exception de deux questions que nous avons préféré laisser ouvertes pour donner aux enseignants l'occasion de s'exprimer librement et donner leurs opinions concernant les autres raisons pour lesquelles les apprenants trouvent des difficultés dans l'emploi de ces pronoms et les pratiques de classes qu'ils adoptent pour y remédier.

1.2 La population visée et échantillonnage

Dans cette partie nous allons essayer de mettre en lumière le public ciblé par notre recherche ainsi que le lieu de l'enquête.

- **Public visé et lieu d'enquête**

Malgré que la distribution du questionnaire demande beaucoup du temps et une véritable patience comme le souligne Calvet et Dumont « *la construction du questionnaire est une tâche délicate qui nécessite une bonne préparation, du temps et des moyens* »(QUIVY 1988)

Nous avons la chance d'établir notre enquête avec **30 enseignants** de différentes communes (de la wilaya de KHENCHELA) urbaines et rurales dans le but de garantir des réponses pertinentes et diversifier les sources d'informations.

- **Echantillonnage**

Un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population, la population visée par notre enquête sont les enseignants de français du cycle moyen de notre wilaya « Khenchela» exerçant leur profession dans des milieux divers (urbains et ruraux) et possédant des carrières distinctes.

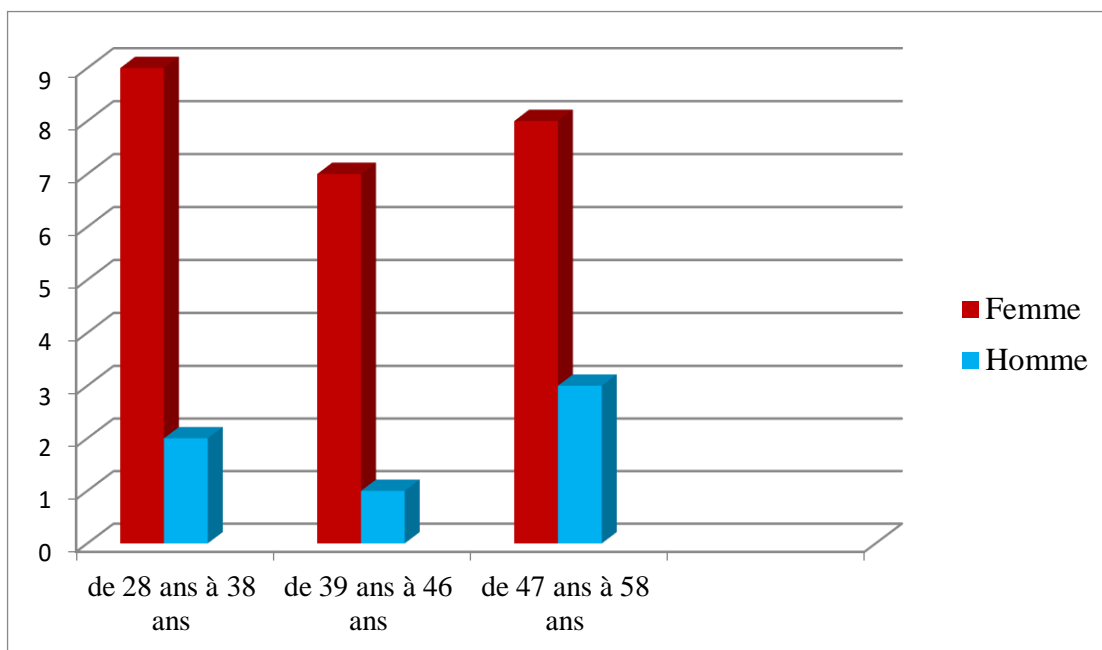
L'impossibilité de collecter des données sur tous les éléments de cette population nous a conduit à sélectionner un échantillon qui la représente, autrement dit, présenter des caractéristiques semblables, qualitativement et proportionnellement, pour que les conclusions de l'enquête puissent être généralisées à l'échelle de la population.

- **Représentativité de l'échantillon**

Dans le but de construire un échantillon qui englobe tous les paramètres d'être représentatif de cette population, il nous semblait avantageux de nous interroger sur le sexe, l'âge et l'expérience professionnelle des enquêtés.

- **L'âge**

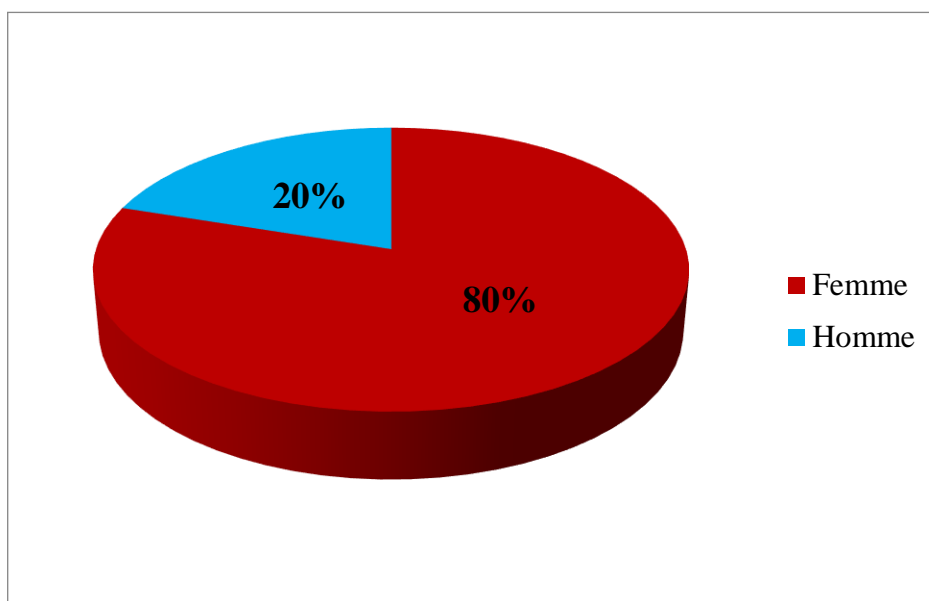
Des enseignants enquêtés varient entre 28ans et 56ans, nous remarquons que la plupart sont expérimentés, cet intervalle d'âge permet de nous recenser différentes données sur notre thème de recherche.



Graphique n° 01 : Répartition des enseignants selon l'âge.

- **Le sexe**

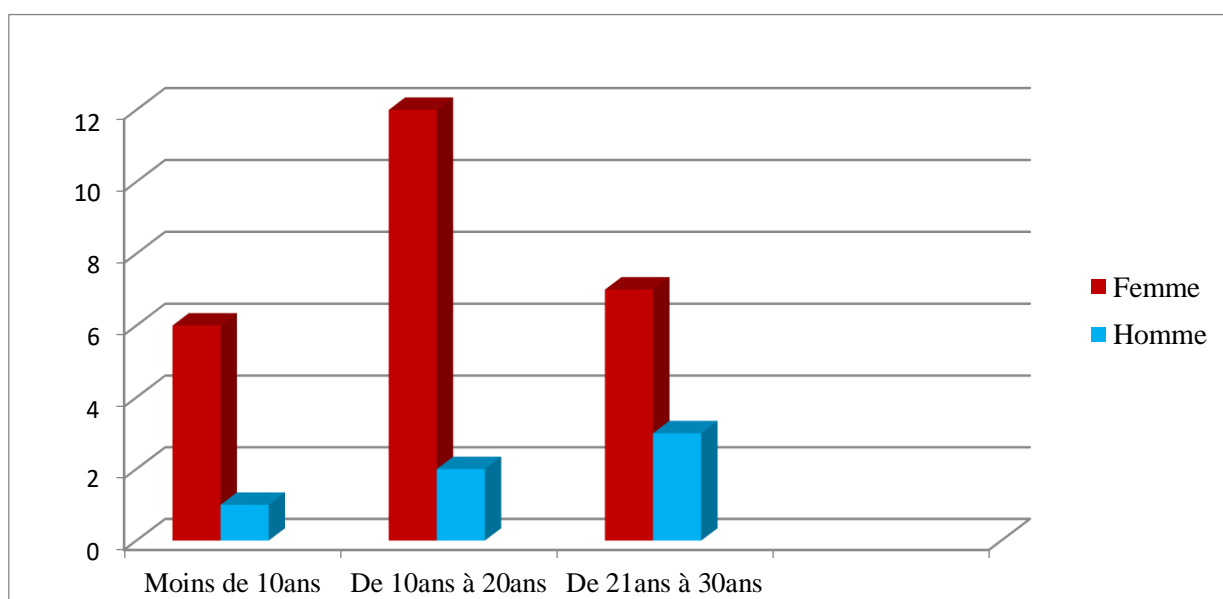
À partir de notre enquête, nous constatons que la quasi-totalité des enseignants interrogés sont des femmes vu que le nombre des femmes dans le secteur éducatif est plus élevé de celui des hommes (24 femmes et 06 hommes).



Graphique n° 02 : Répartition des enseignants selon le sexe.

▪ **L'expérience professionnelle**

À l'égard de clarifier la variable expérience professionnelle, nous avons essayé de choisir un échantillon varié allant de 06 ans d'exercice jusqu'à 32 ans d'expérience. La quasi-totalité de cette catégorie d'enquête a assisté à toutes les réformes ; cela nous a aidées à collecter des résultats variés qui pourraient assurer la fiabilité des réponses données par les enseignants.



Graphique n° 03 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

3. Présentation et analyse des données

Pour instaurer une relation entre la phase méthodologique et cette phase exploratoire, nous avons choisi de nous limiter à l'analyse des données chiffrées du questionnaire dans le but de vérifier notre hypothèse de recherche.

Pour bien visualiser les résultats que nous avons obtenus, il s'est avéré favorable de choisir les secteurs pour présenter les données des questions fermées et les histogrammes pour envisager celles des questions à choix multiple, de ce fait, nous nous sommes fondées sur une analyse quantitative qui est définie selon Bathelot comme :

Une étude des comportements, attentes ou opinions réalisée par questionnaire auprès d'un échantillon de la population étudiée et dont les résultats chiffrés sont ensuite extrapolés à l'ensemble de la population étudiée. Elles sont donc faites par sondage (BATHELOT . 2019)

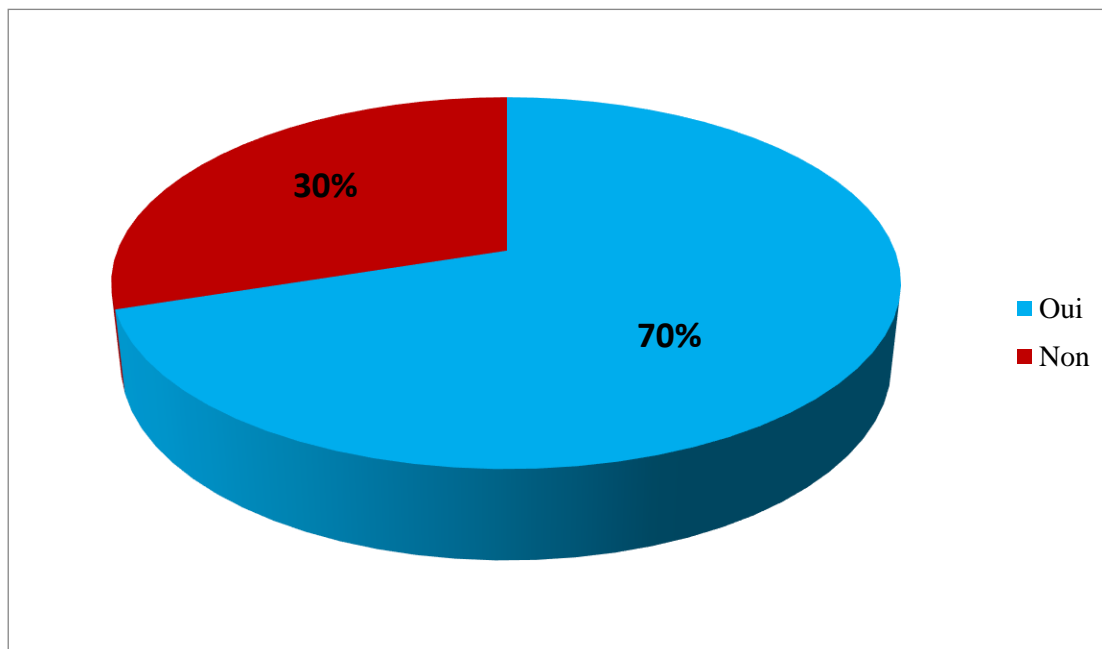
Et pour appréhender un lien entre les opinions des enseignants et mesurer les qualités de leurs réponses aux questions ouvertes, nous avons fait recours à une analyse qualitative, B. Bathelot a donné une définition à cette analyse selon lui :

« est une étude destinée à recueillir des éléments qualitatifs, qui sont le plus souvent non directement chiffrables par les individus interrogés ou étudiés » (BATHELOT . 2019).

Après avoir présenté la méthode de présentation et la méthode d'analyse des données, les résultats seront présentés à l'aide des secteurs et des histogrammes suivis de commentaires, ces résultats nous fournissent une idée claire sur les véritables raisons qui entravent l'assimilation des pronoms relatifs et les pratiques de classes nécessaires pour y remédier.

2.1 Les apprenants de 4^{ème} année moyenne assimilent-ils le fonctionnement des

pronoms relatifs simples dans un texte écrit ?

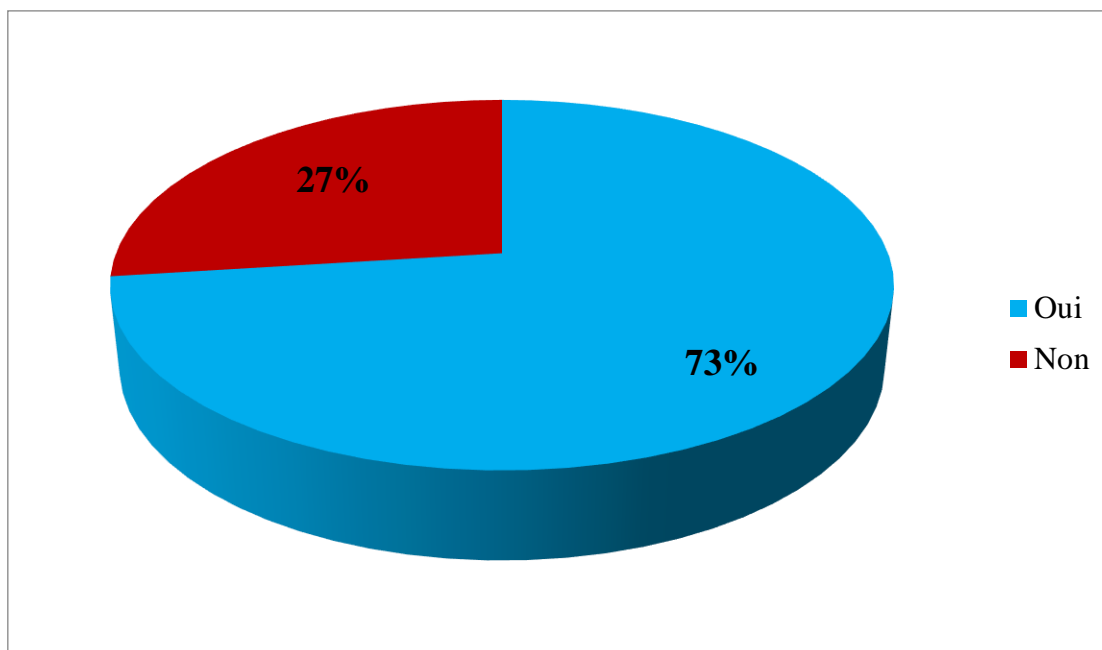


Graphique n°04 : l'assimilation du fonctionnement des pronoms relatifs simples dans un texte écrit.

D'après les données recueillies et présentées par le graphique 01, nous constatons que les enquêtés se répartissent en deux ensembles ; 30% des enseignants de français du cycle moyen à khenchela , estiment que les apprenants de 4^{ème} AM assimilent le fonctionnement des PRS, donc, ils peuvent les réemployer dans leurs productions écrites, Quant à la majorité des enquêtés (avec un pourcentage de 70%) rejettent l'idée que les apprenants sont capables d'assimiler le fonctionnement de ces pronoms, ce qui dévoilent l'existence des difficultés dans l'emploi des PRS dans un texte écrit.

D'après les résultats auxquels nous avons aboutis, il semble qu'un nombre important des apprenants trouvent des difficultés dans l'emploi des PRS, qui résultent de l'incapacité de réinvestir ces derniers dans leurs écrits.

2.2. Les manuels du cycle moyen proposent-ils des activités de langue qui visent le fonctionnement des pronoms relatifs simples ?

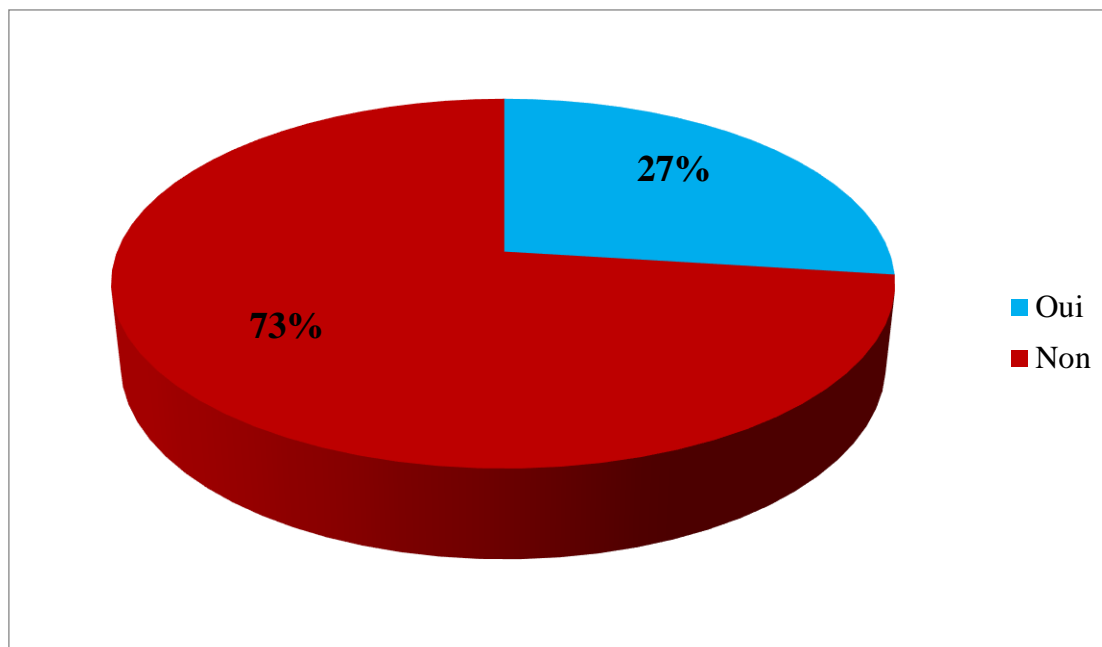


Graphique n°05 : les activités proposées dans le manuel qui vise le fonctionnement des pronoms relatifs simples

Le produit de cette question montre que la majorité des enseignants (73%) affirment que les manuels du cycle moyen contiennent des activités de langue qui visent le fonctionnement des PRS, tandis que, 27% d'entre eux voient que les activités de langue n'ont pas vraiment l'objectif de faire comprendre, aux apprenants, le fonctionnement des PRS.

Nous remarquons qu'une grande masse d'enseignants se mettent en accord que le manuel contient des activités visant la fonction de ces éléments de reprise nominale, mais si nous comparons les résultats de cette question et ceux de notre première question, nous trouvons que la majorité des apprenants n'assimilent pas le fonctionnement des PRS, nous pouvons signaler donc, que le problème ne réside pas seulement dans le manuel mais il y a un autre motif qui rend également l'assimilation du fonctionnement des PRS difficile.

Si oui, pensez-vous que les activités proposées sur le fonctionnement des pronoms relatifs soient suffisantes pour amener les apprenants à utiliser correctement les pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites ?



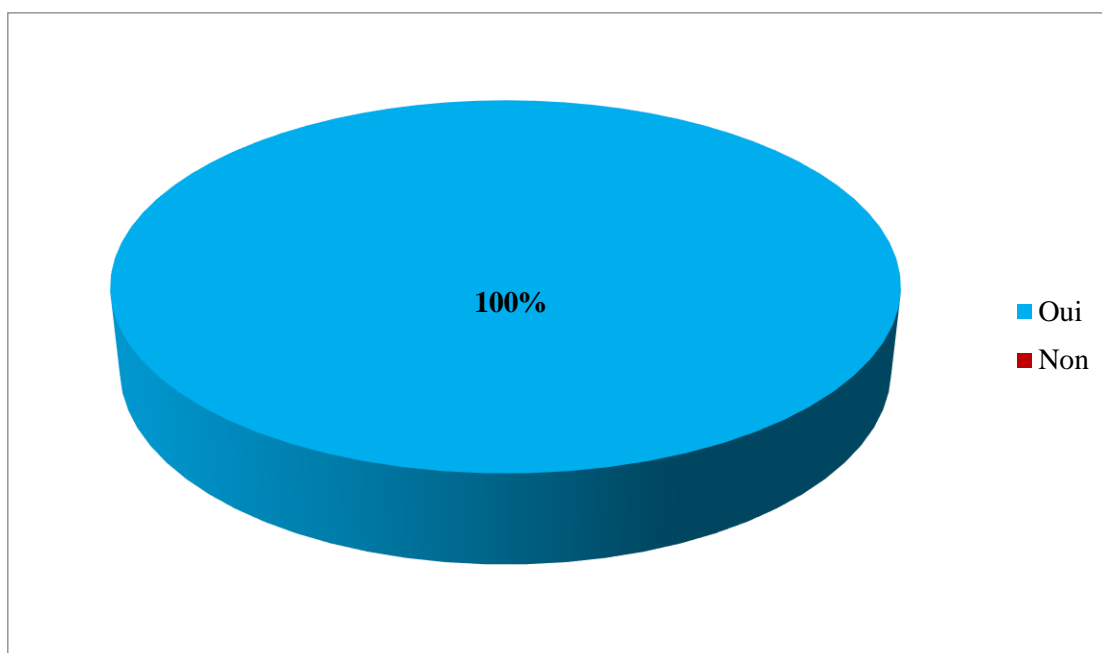
Graphique n°06 : les activités proposées sur le fonctionnement sont suffisantes.

D'après une lecture des données présentées ci-dessus, il s'avère qu'il y a un taux élevé des enseignants interrogés (soit un pourcentage de 73%) ont répondu négativement à cette question, tandis que, d'autres (avec un pourcentage de 27%) ont une réponse positive. Les adeptes du non pensent que les activités qui visent le fonctionnement des PRS dans le manuel sont insuffisantes ce qui empêche les apprenants à les réemployer correctement dans leurs productions écrites, par contre ceux du oui sont satisfaits de ces activités.

Près de 08 enseignants déclarent que le manuel comporte suffisamment des activités sur le fonctionnement des PRS, ce qui rend son usage important et obligatoire selon eux, mais cela ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement ; ils peuvent apporter des modifications et un remodelage au niveau des pratiques de classe pour pouvoir servir leurs attentes et en fonction de leurs apprenants.

La quasi-totalité des interrogés (22 enseignants) se plaignent des activités proposées dans le manuel, de ce fait, nous pensons que les difficultés qui restreignent les apprenants dans l'emploi des PRS peuvent être expliqués par le manque d'activités sur ces pronoms qui influence négativement la satisfaction des enseignants, ce qui laisse supposer qu'ils sont plus ouverts à la didactisation et à l'adaptation d'autres ressources que celles du manuel dans une perspective de concevoir leurs propres activités de langue afin de créer une atmosphère propice à l'apprentissage.

Les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent-ils des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites ?



Graphique n°07 : le fait de commettre des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples dans les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

D'après Les données recueillies, toutes les réponses récoltées de cette question font ressortir que tous les enquêtés partagent le même témoignage autour du fait que les apprenants commettent des erreurs dans l'emploi des PRS dans leurs productions écrites.

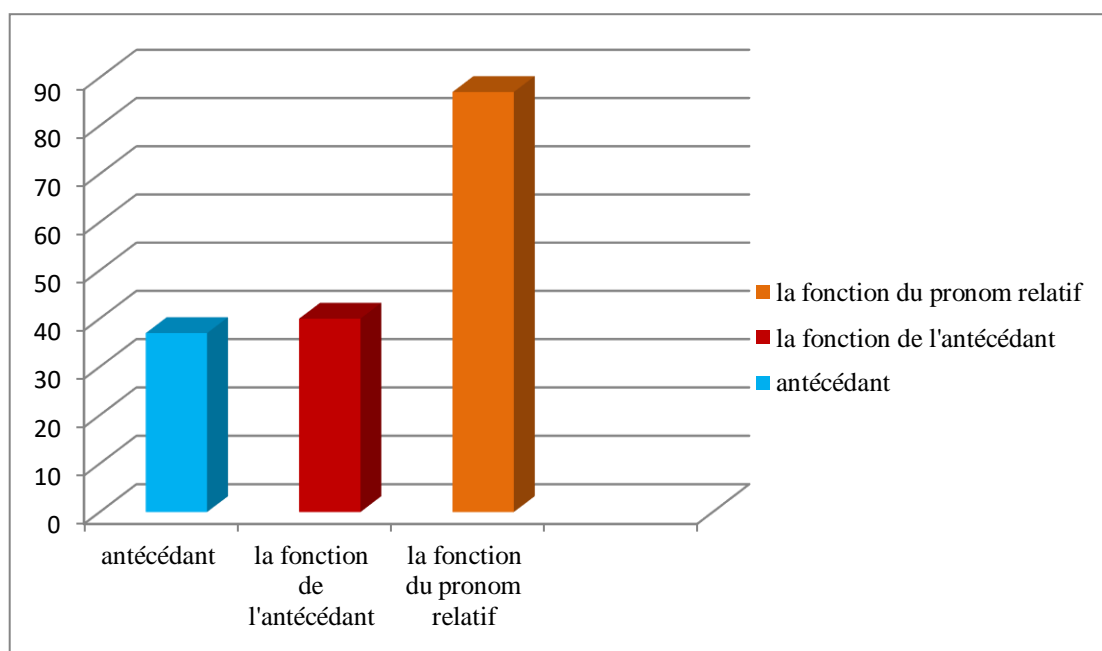
Face à cette réalité, nous sommes en droit d'élucider ce problème qui peut être renvoyé à plusieurs facteurs dont les connaissances passives des PRS,

autrement dit, le degré de réinvestissement de ces pronoms dans un texte écrit est faible ; dans cette situation l'apprenant reste toujours incapable de produire un texte exempt d'erreurs à cause du choix erroné des PRS, nous pouvons dire aussi que ces connaissances passives des PRS peuvent être justifiées par la non maîtrise des règles de la reprises pronominales du relatif.

L'analyse de cette question nous a motivée à s'interroger sur la raison majeure pour laquelle les apprenants commettent des erreurs (question 05).

Les apprenants commettent ces erreurs par l'ignorance de :

- L'antécédent.**
- La fonction de l'antécédent. La**
- fonction du pronom relatif.**



Graphique n°08 : la raison des erreurs commises par les apprenants

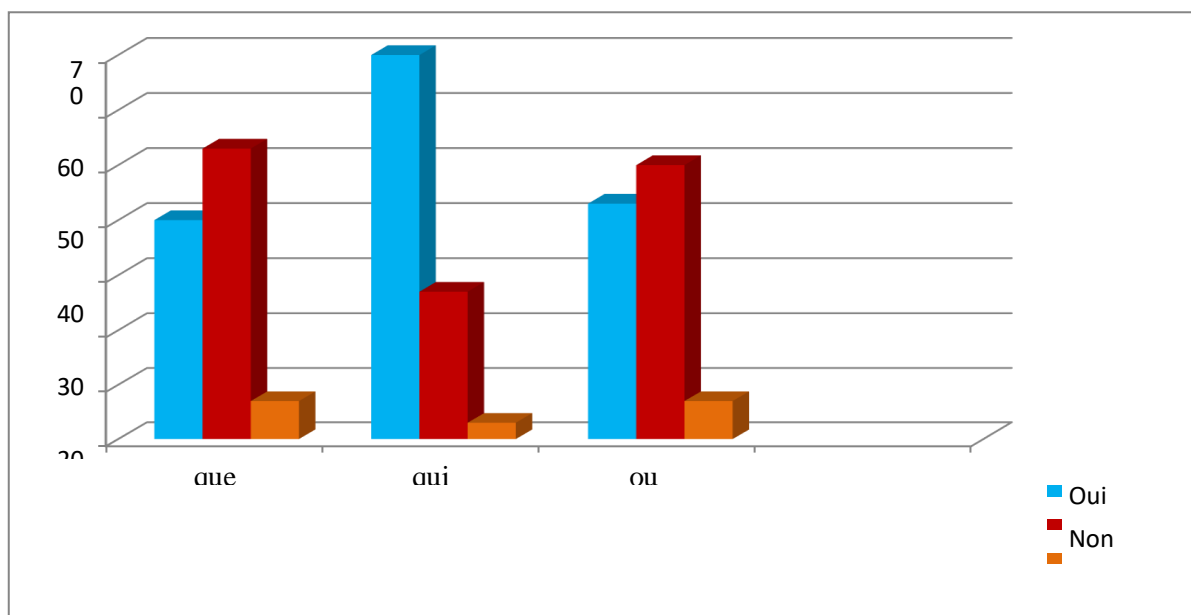
Dans cette question nous allons éclairer les raisons qui conduisent les apprenants à commettre des erreurs dans leurs productions écrites, d'après les résultats affichés dans l'histogramme 05, nous observons qu'un nombre non négligeable des enquêtés représentants (37%) de l'échantillon rejoint le constat que les apprenants ignorent l'antécédent, certains d'autres, avec un pourcentage de 40% estiment qu'ils commettent des erreurs par l'ignorance de la fonction de

l'antécédent, cependant, tous les enseignants, presque, affirment que la fonction du PRS présente le facteur axial à cause duquel les apprenants de 4^{ème}AM font des erreurs dans leurs productions écrites.

À la lumière de ces résultats, et pour révéler les causes de l'ignorance de l'antécédent et sa fonction, nous pouvons dire, d'une part, que les apprenants confrontent des difficultés non seulement en ce qui concerne le repérage du mot répété (l'antécédent) mais aussi l'identification de sa fonction dans une phrase, ce qui explique leur carence en compétence métalinguistique. De ce fait, ils font une confusion entre les pronoms qu'ils connaissent mais sans savoir les réemployer car ils n'arrivent pas à repérer et à identifier la fonction grammaticale de chaque PRS (sujet, COD, COI, CCT, CCL...etc.), cette connaissance passive et manquante traduit l'ensemble des difficultés qui entravent les apprenants dans le choix adéquat du PRS.

Les apprenants de 4^{ème} années moyenne, peuvent-ils faire la différence entre :

- **Que relatif, que conjonction de subordination et que interrogatif.**
- **Qui relatif et qui interrogatif ?**
- **Où relatif et où conjonction de coordination ?**



Graphique n°09 : la différence entre :

-que relatif, que conjonction de subordination et que interrogatif.

-qui relatif et qui interrogatif.

- où relatif et ou conjonction de coordination.

L'histogramme ci-dessus informe que 53% des enquêtés affirment que les apprenants n'arrivent pas à faire la distinction entre *que* relatif, *que* conjonction de subordination et *que* interrogatif ; une catégorie d'enseignants représentée par 40% voient le contraire, 7% d'entre eux ont choisi de répondre par *souvent*. Concernant la différence entre le *qui* relatif et *qui* interrogatif nous notons que la majorité des enseignants 70 % valident que la totalité des apprenants savent distinguer entre ces deux mots grammaticaux, à l'exception d'un enseignant qui a répondu par *souvent* tandis que le reste des enseignants disent *non*. Dans le cas du pronom relatif *où* et la conjonction de coordination *ou* nous remarquons que la moitié des enquêtés pensent que les apprenants font confusion entre *ou* et *où*, alors que la deuxième moitié se répartit entre 43% disent *oui* et 7 % déclarent que les apprenants peuvent différencier *souvent* entre eux.

D'après le pourcentage qui est déjà annoncé, nous pourrions expliquer que les apprenants parviennent à savoir distinguer entre *qui* relatif et *qui* interrogatif à partir des formes des phrases dans lesquelles ils sont employés. En effet, le *qui* relatif est employé dans une phrase, généralement complexe et déclarative alors que le *qui* interrogatif s'emploie le plus souvent dans une phrase interrogative simple.

Les apprenants de 4^{ème} année trouvent des difficultés à faire la distinction entre *que* relatif, le *que* conjonction de subordination et le *que* interrogatif car les trois mots grammaticaux ont les mêmes caractéristiques linguistiques (phonétiques et graphiques) ; les trois mots, qui ne font pas partie du même paradigme fermé, se prononcent tous de la même manière [kə] et s'écrivent par les mêmes lettres et s'emploient dans des phrases complexes (à l'exception du *que* interrogatif). Cela peut provoquer un taux élevé de confusion dans l'utilisation de ces éléments. Parmi nos interrogés, il y avait quelques-uns qui ont répondu par *souvent*. Cette réponse

peut être justifiée par le contexte où ces éléments sont employés ainsi que l'efficacité de l'explication de l'enseignant.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dire que les apprenants n'ont pas la compétence d'utiliser les PRS, d'une part, parce qu'ils ignorent leurs fonctions (nous l'avons préalablement précisé dans l'analyse de la question 5) et d'autre part, l'aspect grapho-phonétique des PRS (excepté *dont*) rend confus, nous semble-t-il, le fonctionnement de ces éléments pronominaux et favorise davantage les erreurs qui s'y rapportent.

D'après vous, quelles sont les autres raisons pour lesquelles les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples ?

C'est une question ouverte qui donne plus de liberté aux enseignants et qui leur permet de répondre en résumant toute leurs expériences dans le domaine éducatif en quelques mots. Donc, notre objectif à travers cette question est de soulever le voile sur les autres raisons pour lesquelles les apprenants de 4^{ème} AM commettent des erreurs relatives aux PRS.

Malgré la diversité des réponses obtenues, nous allons analyser les réponses les plus fréquentes ; nous annonçons que six enseignants affirment que ce problème renvoie au concept de « base », à contrario, cinq enseignants de notre échantillon ont choisi de mettre l'accent sur « le rejet de la matière » pour eux les apprenants sont démotivés pour apprendre le français, cependant, quatre enseignants disent que les erreurs commises ont été causées par « le manque de la lecture » ,et quatre enseignants répètent la raison de « l'ignorance du fonctionnement » qui est déjà évoqué dans notre questionnaire.

D'après Une lecture des réponses recensées, il nous apparaît que la majorité des réponses ne sont pas pertinentes (annexen°2), d'une part, parce que la plupart des enseignants n'ont pas avancé un motif qui soit scientifiquement valable, dire que la base est une raison nous semble une réponse générique parce que nous pouvons l'interpréter différemment, d'autre part, nous pouvons juger la répétition d'une

cause déjà citée « l'ignorance du fonctionnement » comme une donnée inutile (annexen°3), nous ajoutons aussi que certains enseignants soulèvent le problème de démotivation des apprenants comme un autre facteur qui préoccupe leurs esprits (avoir un programme ennuyant et chargé influence négativement l'aspect d'apprentissage de cette langue), nous justifions cela par une réponse d'un enseignant :

« D'une manière générale, le français est rejeté par nos élèves car c'est une langue étrangère est assez difficile pour eux, ils ne l'aiment pas, vu aussi leur niveau faible ».

Ceci pourrait être une autre piste de recherche pour d'autres chercheurs dans l'avenir, nous avons constaté d'après le reste des réponses qu'il y a une grande distance entre l'apprenant et l'acte de lecture nous indiquons que cette dernière est une activité prépondérante qui permet à l'apprenant d'acquérir de nouvelles structures grammaticales qui lui seront bénéfiques pour éviter les différentes erreurs grammaticales dans la production écrite et de renforcer son apprentissage du FLE.

Quelles sont les pratiques de classe que vous adoptez pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans l'usage des pronoms relatifs simples ?

Plus de la moitié de nos enquêtés (17 enseignants) s'intéressent à la diversification des exercices, tandis que 04 enseignants trouvent que l'intégration du ludique sert à renforcer les acquis grammaticaux des apprenants, le reste des enseignants ont répondu d'une manière vague et leurs réponses n'étaient pas pertinentes.

Cette question était en principe notre 2^{ème} question de recherche à vérifier par le 2^{ème} outil d'investigation « l'expérimentation » mais nous l'avons intégrée dans le questionnaire pour nous rendre-compte des représentations des enseignants de la notion de « *pratiques de classe* »

Réponse d'un enseignant à la question n° 7.

Dans cette optique, nous remarquons un fort penchant vers l'utilisation des activités de consolidation avec l'intensification des exercices sur l'identification des éléments de la phrase pour éviter la répétition en séances de renforcement grammatical (séance de TD et de rattrapage) pour surmonter le problème de la non assimilation du fonctionnement de ces pronoms. Le ludique est utilisé, à notre sens, par certains enseignants dans les activités de grammaire pour assurer la motivation des apprenants et optimiser le degré d'assimilation.

Dans les pratiques de classes adoptées par les enseignants, à notre sens, l'enseignant ignore sur quels outils didactiques il doit s'appuyer pour simplifier son cours afin d'arriver à l'objectif visé : l'assimilation du fonctionnement des PRS, en outre, ces pratiques ne stimulent pas les apprenants à renforcer leurs acquis grammaticaux, nous pensons que cela est attaché étroitement à l'absence de la créativité dans les pratiques de l'enseignant.

Nous avons conçu et élaboré les fiches pédagogiques suivantes dans le but de réaliser notre expérimentation (annulée à cause de la situation sanitaire), qui a eu lieu dans deux établissements scolaires différents (CEM « Les freres idhel » à Kais et qui varié entre urbains et ruraux dans le but de comparer les résultats obtenus, dont les apprenants de la quatrième année moyenne constituent notre corpus pour la réalisation de cette enquête, afin d'effectuer un bon déroulement de cette expérimentation, nous avons planifié notre travail exploratoire comme suit : nous avons élaboré quatre activités (La compréhension de l'écrit pour le pronom relatif simple « qui », le point de langue 1 pour le pronom relatif simple « que », le point de langue 2 pour le pronom relatif simple « dont », La production écrite pour le pronom relatif simple « où ») partagées entre nous, l'une s'est chargé de la présentation de la leçon et l'autre par l'observation en mettant au point une grille d'observation personnelle.

Fiche n° 01

4^{ème} AM

Projet I :

Séquence : bienvenue dans notre région.

Activité : compréhension de l'écrit.

Document à exploiter : texte adapté.

Déroulement de l'activité

Texte :

Les jeux vidéo sont une innovation technologique **qui** a colonisé notre société d'aujourd'hui, un nombre important de jeunes algériens sont devenus accros à ces jeux **qui** sont considérés comme un cauchemar par leurs parents.

D'abord, les jeux vidéo se présentent comme un vrai danger **qui** peut absolument menacer l'avenir de notre jeunesse car un contact quotidien avec les écrans influence leur santé et leurs vues et des maladies relatives à la mémoire selon l'Organisation mondiale de la Santé ces produits sont stupéfiants, *ensuite*, ces jeux empêchent leurs études et aussi les autres activités **qui** leur peuvent être plus utiles comme la lecture et faire des recherches **qui** les aident à enrichir leur culture générale, *enfin*, les jeux vidéo provoquent des troubles de comportement par exemple ils rendent les joueurs plus violents plus irritables et nerveux .mais **qui** sont les premiers responsables de ces dangers?

Pour conclure, je confirme que les jeux vidéo sont une véritable drogue **qui** menace la vie de notre jeunesse.

Eveil de l'intérêt

- Qu'est-ce que vous aimez faire dans le temps libre ?

1. Phase d'observation

- Repérez les éléments périphériques du texte ?

Hypothèse de sens

- Lecture silencieuse
- À partir de ces informations : quel est le thème abordé dans le texte ?

Lecture à haute voix.

Explication des mots difficiles.

2. Exploitation du texte

1. Comment l'auteur a défini les jeux vidéo ?
 2. Comment les jeux vidéo se présentent dans le texte ?
 3. Proposez un titre au texte ?
 4. Qui peut me relire la définition des jeux vidéo ?
- Ecriture sur le tableau avec répétition
 - a) Comparez entre ces deux phrases ? Qu'est-ce que vous remarquez ?
 - b) Par quoi on a évité la répétition ?
 - c) Comment appel-t-on-le mot qu'il remplace ?
 - d) C'est quoi sa fonction ?

Qui	→	sujet
-----	---	-------

5. Qui sont les premiers responsables de ces dangers ?
 - a) Quel est le type de cette phrase ?
 - b) Qui remplace quel mot ? Est ce qu'il y a un antécédent ?

3. Synthèse

- À partir du texte complétez ce tableau.

Thème	Thèse	Arguments /cause

- Soulignez les autres pronoms relatifs simples et encadrez l'antécédent.

Fiche n° 02

4^{ème} AM

Projet I :

Séquence : bienvenue dans notre région.

Activité : point de langue.

Document à exploiter : texte adapté.

Déroulement de l'activité

Rêvez... !

Que faites-vous maintenant ? Écoutez-moi, c'est ce message que je vous transmets aujourd'hui. Par moment, vous avez l'impression que votre vie est misérable parfois vous doutez de votre future, malgré tous ces doutes n'abandonnez jamais parce que vous avez un rêve que vous devez réaliser et je confirme que chaque un de vous a un rêve, peu importe ce que vous voulez devenir : médecin, joueur ou enseignant vous voulez le faire, Essayer et réessayer, se relever après une chute, c'est faire preuve de courage et de bravoure ! Estimez-vous mieux et ne vous découragez pas !

Texte adapté

Eveil de l'intérêt :

1- Quel est votre rêve ? Qu'est-ce que vous voulez devenir à l'avenir ?

1. Phase d'observation :

- Lecture magistrale du support –explication des mots difficiles.
- De quoi parle-t-on dans ce texte ?

2. Phase d'exploitation

Exemple 1

C'est ce message **que** je vous transmets.

1- Je vous transmets quoi ? C'est quoi sa fonction ?

C'est ce **message**.

Je vous transmets un message.

2- Par quoi on a évité la répétition ?

Quel est la nature du mot ?

Exemple 2

Vous avez un rêve.

Vous devez réaliser **ce rêve**.

1- Quelle est la fonction de « ce rêve » ?

2- Par quoi on remplace le COD ?

Vous avez un rêve **que vous devez réaliser**.

3- Comment appelle-t-on le mot qui précède un pronom relatif ?

4- À quoi sert un pronom relatif ?

5- Comment appelle-t-on la proposition soulignée ?

Exemple 3

1- Relevez du texte une phrase interrogative ?

2- « Que » remplace quoi ? Est ce qu'il y a un antécédent ?

Je confirme que chaque un de vous a un rêve.

3- Observez la phrase, c'est quoi la nature du mot qui est avant le « que » ?

3. Phase de structuration

Le pronom relatif « que » représente et remplace un nom on l'appelle son antécédent qui occupe la fonction COD placé généralement devant lui. Il prend le genre et le nombre de cet antécédent. Ce pronom relatif introduit une proposition s'appelle « proposition subordonnée relative ».

4. Phase d'évaluation :

Activité 1 : Reliez chaque deux phrases par le pronom relatif « que »

- a. Devenir un médecin est mon rêve.
- b. Je réaliserai mon rêve.
- a. Ne perdez pas l'envie d'étudier.
- b. Cette envie va vous aidez à réussir.
- a. La confiance en soi est un trésor.
- b. Vous devez garder ce trésor.
- a. Mon but c'est obtenir le BEM.
- b. Le BEM est un examen comme les autres

Activité 2 : Employez le pronom relatif qui convient « qui » ou « que », soulignez son antécédent et dites sa fonction ?

- a. J'ai atteint le but ...j'ai déterminé dès le départ.
- b. Mon professeur m'a donné un conseil je dois suivre.
- c. Je m'apprends de l'échec me construit.
- d. L'espoir est une charge positive nous donne la force pour achever nos objectifs.

Activité 3 : À partir du texte ci-dessous complétez ce tableau :

Qui n'a pas rêvé de réaliser un rêve, deux rêves, trois rêves... ? Osez réaliser ses rêves, et acceptez de prendre des risques, sortez de votre zone de confort, jouer avec la liberté. Ils disent que c'est impossible que pensez-vous ? la réponse est de faire de votre vie un rêve, et d'un rêve une réalité. Car c'est dans nos rêves que se situent les plus grands ressorts de motivation.

Que pronom relatif	Que pronom interrogatif	Que complétive	Qui pronom interrogatif

Fiche n° 03

4^{ème} AM

Projet I :

Séquence : bienvenue dans notre région.

Activité : point de langue.

Document à exploiter : texte adapté.

Déroulement de l'activité

Le voyage c'est un désir **dont** tout le monde parle, un seul voyage nous fait rêver, on rêve toujours de voyager car c'est le meilleur moyen de s'éloigner des soucis qui nous entourent , voyager c'est changer de rythme de vie et découvrir soi- même ;chaque un a une destination de rêve **dont** il est amoureux ,parmi les :le Sahara algérien, le Sahara algérien se caractérise d'une beauté éternelle **ou** onretient une couverture dorée étonnante qui attire les amoureux de ce genre de peinture, le Sahara algérien est un lieu panoramique qui mérite la visite.

Texte adapté

Eveil de l'intérêt :

1- Petit rappel :

QUI remplace le sujet du verbe.

QUE remplace le C.O.D.

1. Phase d'observation :

- Lecture magistrale du support - explication des mots difficiles

- De quoi parle –t-on dans ce texte ?

2. Phase d'exploitation

Exemple 1

Le voyage c'est un désir.

Tout le monde parle de ce désir.

- 1- De quoi parle tout le monde ?
- 2- Par quel mot cette expression est introduite ? Quelle est sa fonction ?

Le voyage c'est un désir **dont** tout le monde parle3-

Est ce qu'il y a une répétition ?

- 4- Par quel mot on a évité la répétition ?

Exemple 2

Chaque un a une destination de rêve.

Il est amoureux d'une destination de rêve.

- 1- De quoi il est amoureux ? Quelle est la fonction « d'une destination » ? 2- De quoi cette destination ? Quelle est la fonction « de rêve »

Chaque un a une destination de rêve dont il est amoureux

- 3- Par quel mot on a évité la répétition ?
- 4- Comment appelle-t-on la proposition soulignée ?

3. Phase de structuration :

Le pronom relatif dont désigne une personne, un animal ou une chose. Il remplace un groupe introduit par "de". Il a ainsi les fonctions de : COI, complément du nom, complément d'adjectif.

Phase d'évaluation :

Activité 1: évitez la répétition en utilisant le pronom relatif « dont ».

- a. J'ai visité avec mes enfants la ville de mon enfance. Je suis fier de la ville de mon enfance.
- b. C'est la plage de chétibi. Je te parler de la plage de chétibi.
- c. On a visité des sites touristiques. On retient des informations de ces sites touristiques.
- d. Tipasa est une ville fondée par les carthaginois tout au long de la cote algérienne. Cette ville est devenue une destination stratégique de la cote algérienne.
- e. Les touristes visitent des monuments historiques. Certains monuments historiques datent du 20^{ème} siècle.
- f. Le professeur parle d'une forêt. La forêt est chria'a.

Activité 2: Remplissez le texte par le pronom relatif qui convient « qui » « que » « dont ».

Alger une villej'aime beaucoup. C'est une ville où il y a beaucoup d'espaces verts, beaucoup de jardins publics. Il y a aussi des arbres dans les rues, les arbres Je vous parle ont plus de cent ans et cela donne du charme à la ville. A Alger, il y a aussi un centre culturel Propose des activités, C'est quelque chosetout le monde a besoin.

Projet I :

Séquence : bienvenue dans notre région.

Activité : production écrite.

Déroulement de l'activité

1. Phase d'analyse orale :

- Lecture de situation.
- La compréhension de la situation.
- Soulignement des mots clés.

Situation d'intégration :

Tu as visité une ville qui t'as plu et que tu as apprécié énormément. Rédige un court texte dans lequel tu décriras cette région afin de convaincre et d'inciter tes amis à la visiter. Aide-toi de cette banque de mots.

Nom : paysage – montagnes – plage – beauté – forêt – splendeur – place touristique...

Verbe : visiter – passer - aimer – découvrir – se situer – admirer – se caractériser ...

Pronoms : que – qui – dont – où...

Adjectifs : magnifique – admirable – aimable – splendide - majesté – inoubliable ...

2. Phase de rédaction :

- Rédiger le texte en petit groupe

Alger est la capitale de l'Algérie **qui** est l'une des plus belles villes touristiques **que** j'ai visitées **où** j'ai passé d'agréables vacances, c'est une ville - **qui** brille par la beauté de ses sites.

Tout d'abord, elle se situe en face à la mer méditerranée **où** j'étais émerveillés par le charme du lever **ou** du coucher du soleil, ainsi, Alger se caractérise par les paysages admirables marqués par la majesté de ses forêts (Bochaoui- Chrea...) **qui** annoncent la splendeur de cette capitale. Ensuite, elle comprend plusieurs places touristiques comme la Casbah, le mémorial du martyr... Enfin, ses habitants sont connus par leurs générosités **qui** nous accueillait chaleureusement pendant notre séjour.

Alger est une perle, je n'oublie jamais les jours **où** nous avons passé des vacances inoubliables.

La grille d'observation d'une classe de FLE (une classe de 4^{ème} AM)

I. L'enseignant

1. Appuie son discours par des gestes significatifs :Oui

 Non

2. Il parle :

 À basse voix À haute voix Vite Lentement Varie son ton de voix

3. Utilise un vocabulaire :

 Varié Compliqué Simple Accessible

4. Il fait recours aux autres langues que le français

 Arabe Anglais

5. Il utilise le tableau :

 Souvent Rarement Méthodiquement Anarchiquement

6. Il adopte quelle pratique de classe pour expliquer le fonctionnement des PRS

 Exemplification. Explication simple de la règle. Alternance codique (recours à la langue maternelle) La déconstruction de la phrase complexe à subordonnée relative. L'application (Exercices).

II. L'apprenant

1. Sont-ils :

 Bruyants Calmes Intéressés Disparus désintéressés

2. La prise de parole :

Courte Longue Correcte Défaillante

3. La participation est :

Optimale Moyenne Faible

4. Sont-ils :

Très motivés Motivés Démotivés

III. Les interactions entre l'enseignant et l'apprenant

1. La relation enseignant(e)-apprenant semble globalement :

Tendue Détendue professionnelle

2. L'enseignant corrige les erreurs commises par les apprenants à l'oral et à l'écrit :

Oui Non

3. Les textes et Les activités proposés suscitent-ils la motivation et l'interaction des élèves :

Oui Non

CONCLUSION

GENERALE

Le travail présenté dans le cadre de ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire il consiste à lever le voile sur les véritables raisons qui entravent l'assimilation et le réemploi correct des pronoms relatifs simples par les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen et à nous renseigner sur les pratiques de classes les plus efficaces pour l'enseignement de ces pronoms.

Afin d'atteindre les objectifs ciblés, nous avons tenté à trouver des réponses à notre question de recherche sur les causes qui entravent l'assimilation et le réemploi correct des pronoms relatifs simples par les élèves de 4^{ème} année du cycle moyen et si les pratiques de classe adoptées par les enseignants amènent les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement des pronoms relatifs simples et mieux les utiliser dans leurs productions écrites.

Notre étude s'est articulée sur deux parties complémentaires, la partie théorique et l'autre s'occupe du côté pratique. De ce fait, dans le cadrage théorique, nous avons éclairé quelques notions théoriques concernant les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, la grammaire au cycle moyen en contexte algérien, la grammaire textuelle au service de la production écrite, les procédés de substitution, l'anaphore pronominal, le pronom et le pronom relatif.

Nous avons réalisé la partie pratique dans l'intention de valider notre hypothèse de départ. Cette partie comporte une explication de la méthodologie suivie, nous avons conduit une enquête par un seul outil d'investigation : le questionnaire qui est destiné à un échantillon composé de 30 enseignants de français du cycle moyen à kenchela. L'analyse des données recueillies du questionnaire était réalisée dans le but de découvrir pourquoi les apprenants de 4^{ème} AM n'assimilent pas le fonctionnement des PRS.

Les résultats auxquels nous sommes arrivées nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ qui s'appuie sur l'idée que Les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen n'arrivent ni à assimiler des PRS ni à les employer correctement

dans leurs productions écrites à cause de l'ignorance de ces pronoms, et que les pratiques de classe adoptées par les enseignants ne sont pas efficaces pour remédier à ces problèmes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

-BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. Grammaires et didactiques des langues. Paris : Hatier-Credif. [En ligne].1984

-CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et études des pratiques pédagogiques, Langue française. [En ligne]. 1978, 14-32 p.

-CUQ, Jean- Pierre. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier/Hatier, 1996, 7 p.

-DAMAR, Marie-Eve. Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles : PIE - Peter Lang. [En ligne]. 2009

-GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André. Le bon usage, Grammaire française. Bruxelles : De Boeck Duculot, 2011, 14ème édition. 832-833 p.

-VIGNER, Gérard. La grammaire en fle. Hachette, 2004, 130 p

Dictionnaires

- POUGEOISE, Michel. Dictionnaire de poétique. Paris : Belin. [En ligne]. 2006. Cité par : GAULIER Armelle. ZEBDA, TACTIKOLECTIF, ORIGINES CONTROLEES : la musique au service de l'action sociale et politique. Toulouse, Science politique. Université de Bordeaux, 2014, Français, 236 p. Disponible sur : . (Consulté le 04/04/2020).

-COSTE, Daniel et GALISSON, Robert. Le Dictionnaire de didactique des langues. Paris : hachette. [En ligne]. 1976, 254 p.Cité par : AL-KHATIB Mohammed. Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? Jordanie : Université AL albayt, 2008, 5 p : Disponible sur : . (Consulté le 05/05/2020).

-CUQ, Jean- Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003, 117 p.

-REY, Alain et al. Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris. [En ligne]. 2002. Disponible sur : . (Consulté le 09/04/2020).

Sites

- BATHELOT, Bertrand. Etudes quantitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur :. (Consulté le 05/08/2020).

-BATHELOT, Bertrand. Etudes qualitatives. [En ligne].23/09/2019. Disponible sur : . (Consulté le 05/08/2020). Documents pédagogiques

Annexes

Annexe n°1

**Questionnaire destiné aux enseignants de français
du cycle moyen**

En tant qu'étudiantes en master 2 didactique et langues appliquées au département de français-université de KHENCHELA et dans le cadre de notre étude portant sur « l'enseignement des pronoms relatifs » au cycle moyen, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Souhaitant votre coopération et nous vous en remercions d'avance.

- ✓ Veuillez répondre à toutes les questions.
- ✓ Les réponses demeureront confidentielles.

❖ Sexe :

Femme Homme

❖ Age :.....

❖ Expérience professionnelle :.....

❖ Région de travail :

1. Les apprenants de 4^{ème} année moyenne assimilent-ils le fonctionnement des pronoms relatifs simples dans un texte écrit ?

Oui Non

2. Les programmes du cycle moyens proposent-ils des activités de langue qui visent le fonctionnement des pronoms relatifs simples ?

Oui Non

3. Si oui, pensez-vous que les activités proposées sur le fonctionnement des pronoms relatifs soient suffisantes pour amener les apprenants à utiliser correctement les pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites ?

Oui n

4. Les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent-ils des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites ?

Oui

Non

5. Les apprenants commettent ces erreurs par l'ignorance de :

L'antécédent.

La fonction de l'antécédent.

La fonction du pronom relatif.

6. Les apprenants de 4^{ème} années moyenne, peuvent-ils faire la différence entre :

- Que relatif, que conjonction de subordination et que interrogatif.

- Qui relatif et qui interrogatif ?

- Où relatif et où conjonction de coordination ?

7. D'après vous, quelles sont les autres raisons pour lesquelles les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples ?

.....
.....
.....
.....

8. Quelles sont les pratiques de classe que vous adoptez pour remédier les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'usage des pronoms relatifs simples ?

.....
.....
.....

Merci beaucoup de votre collaboration

Annexe n°2

7. D'après vous, quelles sont les autres raisons pour lesquelles les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples ?

Les relatives sont très peu représentées, même si leur nombre augmente au fil des années. En tout état de cause, elles n'ont pas la fréquence qu'on pourrait espérer et que l'on remarque dans la langue écrite en français.

Annexe n°3

7. D'après vous, quelles sont les autres raisons pour lesquelles les apprenants de 4^{ème} année moyenne commettent des erreurs relatives aux pronoms relatifs simples ?

Les apprenants de 4^e année moyenne commettent ces erreurs par l'ignorance du fonctionnement du pronom relatif et surtout par leur négligence de l'apprentissage de ces pronoms.