

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

Université 8 Mai 45 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 45 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master académique**

Domaine : Lettres et langues étrangères **Filière** : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**L'enseignement/apprentissage des pronoms relatifs simples
Cas des apprenants de 4^{ème} année de cycle moyen**

Présenté par : GUERNINE Mouna

AMAIRIA Djehina

Sous la direction de: HAMAMDIA Samir

Membres du jury

Président : MOUASSA Abdelhak

Rapporteur : HAMAMDIA Samir

Examineur : ABUISSA Sami

Année d'étude 2019/2020

Remerciements

Nous adressons nos vifs remerciements à notre directeur de recherche, Monsieur HAMMAMDIA pour ses précieux conseils son soutien et ses efforts inestimables durant cette période exceptionnelle de confinement en raison de l'épidémie de coronavirus.

Nos sincères remerciements vont aussi aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'examiner notre travail.

Un grand Merci est également adressé aux enseignants du cycle moyen qui ont, volontiers, accepté de répondre à notre questionnaire.

Nous exprimons nos profonds remerciements à nos chers parents pour leurs sacrifices, leurs encouragements et leur soutien durant toute notre période d'étude.

Résumé

Nous avons tenté, à travers ce travail, de traiter un sujet qui porte sur l'emploi des pronoms relatifs simples dans la production écrite des apprenants, le but principal de ce mémoire consiste d'un côté, à projeter un éclairage sur les causes qui empêchent l'assimilation et le réemploi correct des pronoms relatifs simples par les apprenants de 4^{ème} année moyenne et de l'autre côté, à vérifier l'efficacité des pratiques de classe adoptées par les enseignants afin d'améliorer la maîtrise de cette composante de la compétence grammaticale.

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons opté pour un questionnaire adressé aux enseignants du français du cycle moyen. Nous avons retenu de l'analyse de données du questionnaire que la raison majeure qui entrave le réemploi correct des pronoms relatifs simples est la non assimilation du fonctionnement de ces éléments, ainsi que l'inefficacité des pratiques de classe, ce qui nous a conduit à proposer des fiches pédagogiques dans le but d'améliorer l'acte de l'enseignement/apprentissage des pronoms relatifs simples.

Mots clés : les pronoms relatifs simples, assimilation, réemploi, pratiques de classe.

ملخص

حاولنا من خلال هذا العمل معالجة موضوع يتعلق باستخدام الأسماء الموصولة البسيطة في الإنتاجات الكتابية للتلاميذ. يتمثل هدف هذه المذكرة، من جهة في تسليط الضوء على الأسباب التي تعيق استيعاب وإعادة استخدام الأسماء الموصولة البسيطة من طرف تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ومن جهة أخرى، في معاينة فعالية تطبيقات القسم أو الممارسات الصفية المنتهجة من طرف الأساتذة بغية تحسين إتقان هذه التركيبية المتعلقة بالكفاءة النحوية.

ولبلوغ أهداف بحثنا، اخترنا العمل باستبيان موجه لأساتذة التعليم المتوسط واستخلصنا من تحليل معطيات الاستبيان أن السبب الرئيس الذي يعيق الاستخدام الصحيح للأسماء الموصولة هو عدم استيعاب طريقة عمل هذه العناصر النحوية بالإضافة إلى عدم فعالية تطبيقات القسم الممارسة، الشيء الذي دفعنا إلى اقتراح مذكرات بيداغوجية من أجل تحسين الفعل التدريسي/التعلمي للأسماء الموصولة.

كلمات مفتاحية: الأسماء الموصولة البسيطة، الاستيعاب، إعادة استخدام، الممارسات الصفية.

Abstract

We tried, through this work, to deal with a subject which concerns the use of simple relative pronouns in pupils' written production. The main goal of this dissertation consists on the one hand, to shed light on the causes that prevent the assimilation and correct reuse of simple relative pronouns among 4th year middle school pupils, and on the other hand, to check the effectiveness of classroom practices adopted by teachers in order to improve the mastery of this component of the grammatical competence.

To achieve the objectives of our research, we opted for a questionnaire addressed to middle school teachers of French. Following the data analysis of the questionnaire, we found that the major reason that hinders the correct reuse of simple relative pronouns is the non-assimilation of the functioning of these elements, as well as the ineffectiveness of class practices. These findings led us to propose pedagogical lesson plans in order to improve the act of teaching/learning simple relative pronouns.

Keywords : simple relative pronouns, assimilation, reuse, class practices.

Liste des abréviations

FLE	Français langue étrangère
APC	Approche par compétence
AM	Année du cycle moyen
PRS	Pronom relatif simple
GRP	Référentiel Général des Programmes
P	Page

Table des matières

Introduction générale	1
Partie théorique	4
Chapitre 1 : l'enseignement/apprentissage de la grammaire du cycle moyen en contexte algérien	5
1. La situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.....	6
2. La grammaire au cycle moyen.....	7
2.1. La définition de la grammaire.....	8
2.2. L'enseignement de la grammaire par l'APC	10
3. L'enseignement /apprentissage de la grammaire en contexte scolaire algérien	13
Chapitre 2 : la grammaire textuelle et les pronoms relatifs simples	14
1. La grammaire textuelle au service de la production.....	18
2. Les mécanismes de textualisation.....	19
2.1. La règle de progression.....	20
2.2. La règle de non contradiction	20
2.3. La règle de relation	20
2.4. La règle de répétition	20
3. L'anaphore	21
3.1. Définition de l'anaphore pronominale.....	22
3.2. Définition du pronom et sa fonction	22
4. Les Pronoms relatifs simples	24
4.1. Définition	24
4.2. La forme des pronoms relatifs simples	25
4.3. La place des pronoms relatifs simples	25
4.4. La fonction des pronoms relatifs simples	26
4.4.1. Le pronom relatif « qui »	26

4.4.2. Le pronom relatif « que ».....	26
4.4.3. Le pronom relatif « dont »	27
4.4.4. Le pronom relatif « où ».....	27
Partie pratique	29
1. Méthodologie du travail	30
1.1. Outil d’investigation : le questionnaire.....	30
1.2. Description du questionnaire	31
1.3. La population visée et échantillonnage.....	31
2. Présentation et analyse des données.....	35
Conclusion générale.....	36
Bibliographie.....	62
Annexes.....	69

Introduction générale

Introduction générale

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 « un outil 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

¹DAMAR, Marie-Eve. Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles : PIE - Peter Lang. [En ligne]. 2009, 60p. Cité par : HAMMOUCHE, Sarra. La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère dans le cycle secondaire en Algérie. Revue science humaines, n 47, juin 2017, 189-201 p. disponible sur : <<http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/download/2565/2709>>. (Consulté le 09/11/2020).

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 une école privée « Smart langage L.T.C » 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 simples dans un texte. Notre expérience et notre constat ont motivé notre choix, de travailler sur ce sujet (l'enseignement/apprentissage des pronoms relatifs simples au cycle moyen), et notre volonté d'essayer d'y trouver une solution.

Notre intérêt accordé à ce sujet nous a poussés à problématiser notre constat à partir d'une série de questions enchaînées 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 simples et le réemploi correct de 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 :

- Connaitre 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 Guelma.

Nous comptons faire une étude descriptive, sur les pratiques enseignantes au service de l'enseignement des pronoms relatifs simples, 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 1 : l'enseignement/apprentissage
de la grammaire du cycle moyen en
contexte algérien**

Les changements, qui ont été institués par le Ministère de l'Éducation sur le système éducatif en général et sur l'enseignement/ apprentissage du FLE en particulier, affirment la volonté de l'état de changer sa vision à propos de cette matière (langue étrangère 1 : français) ; ce qui est éprouvé dans la mise en œuvre d'une série de réformes depuis les années 2003-2004 jusqu'à nos jours afin d'améliorer la qualité de cet enseignement mettant à la disposition des enseignants de nouvelles méthodologies d'enseignement et de bons outils didactiques et pédagogiques. Tout cela nous amène à réfléchir sur la situation de l'enseignement du français en Algérie et ses objectifs.

1. La situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Revaloriser l'enseignement du FLE et fournir un climat favorable pour l'apprentissage de cette langue en Algérie se manifeste dans la réforme de 2003-2004 qui cherche à améliorer les programmes et les méthodologies d'enseignement du français. Tous ces changements ont, certes, perturbé l'enseignant et l'élève dans l'acte d'enseigner/apprendre mais ont contribué, en contrepartie, à donner au français une grande importance et à installer certaines compétences chez l'apprenant qui est considéré comme centre d'intérêt de cette réforme.

Il est nécessaire de signaler que le principal objectif annoncé dans les nouveaux programmes scolaires du cycle moyen est de développer chez les apprenants une compétence linguistique et de faire connaître aux apprenants les règles qui régissent l'usage d'un code linguistique et la capacité de les mettre en application en contexte de communication :

L'objet de l'enseignement du français(...) est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit².

² DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école, Plan de rénovation de l'enseignement du français. Paris : ESF, 2009, 14p.

Tout au long de son apprentissage, l'apprenant de ce cycle construit une aptitude d'autonomie qui lui permet de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit aisément dirigeant son propre apprentissage ; selon Holec :

L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets³.

Effectivement, les objectifs de cet enseignement ne se limitent pas seulement à l'installation de compétence linguistique, mais il s'étend à des compétences culturelle et interculturelle, car la langue française se représente comme un idiome d'ouverture sur le monde extérieur et sur des cultures étrangères pour se rendre compte du patrimoine culturel universel et cela se concrétise à travers le fait de communiquer à l'écrit comme à l'oral avec autrui et tisser des relations avec d'autres personnes dans d'autres pays.

2. La grammaire au cycle moyen

Les rénovations successives sur l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen ambitionnent le développement des compétences métalinguistiques et communicatives chez les apprenants. Ces changements se sont focalisés sur l'enseignement de la grammaire car elle représente une composante linguistique incontournable dans la maîtrise de cette langue avant le lexique, et même la phonétique ; selon Defays et Deltour «*On a longtemps considéré que la grammaire constituait la source, la finalité et le programme de tout apprentissage des langues*

³ HOLEC, Henri. « Orientation pédagogique fondamentale ». In Holec, H. & Huttunen, L. (dir.). L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages. Strasbourg : éditions du conseil de l'Europe, 1997, 13-22 p. Cité par :

Germain, Claude & Netten, Joan. "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS".

Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC) [En ligne], Décembre 2004, n°7, 1, 55-69 p. Disponible sur :

https://www.researchgate.net/publication/36379652_Facteurs_de_developpement_de_l'autonomie_langagiere_en_FLE_FLS. (Consulté le 25/02/2020).

maternelles ou étrangères»⁴. Elle est considérée donc comme étant la pierre angulaire de l'enseignement du français.

2.1. La définition de la grammaire

La question de grammaire, étant la composante la plus importante dans l'ordre de nos préoccupations, nous éveille la curiosité scientifique de faire un petit tour d'horizon sur les définitions de cette notion mais avant d'exposer les différentes définitions du terme grammaire, il est souhaitable de faire un recours à l'origine de ce mot. Pour CUQ «*la grammaire vient du mot « gramma » signifiant la lettre*»⁵, tandis que dans Larousse est défini comme «*art de lire ou d'écrire*».⁶

Gallison et Coste affirment que «*ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues*»⁷. Cette notion est longuement débattue, car son sens varie selon les contextes et en fonction des disciplines. Entant que discipline, il s'agit d'un concept complexe qui vise le fonctionnement de la langue, les linguistes se mettent en accord sur sa définition entant que discipline qui regroupe l'ensemble des normes d'une langue, en effet, la grammaire est définie par Anselmi comme :

*Un ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. Il s'agit de la partie de la linguistique qui regroupe la phonologie, la morphologie et la syntaxe*⁸.

⁴DEFAYS, Jean-Marc et DELTOUR, Sarah. Le français langue étrangère et seconde. [En ligne]. 2003, 46 p. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782870098462-page-21.htm>>. (Consulté le 10/02/2020).

⁵ CUQ, Jean- Pierre. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier/Hatier, 1996, 7 p.

⁶ Dictionnaire de français Larousse. [En ligne]. Disponible sur <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802>>. (Consulté le 02/02/2020)

⁷ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris : Hachette, 1976, 253 p.

⁸ ANSELMi, Sandrine. Enseigner la grammaire en classe de FLE ... Oui, mais comment ? Mémoire de master. MEEF- Enseigner à l'étranger. France : Université de Toulouse. [En ligne]. 2014, 68 p. Disponible sur <http://data.over-blogkiwi.com/1/02/16/46/20140610/ob_ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf>. (Consulté le 3/02/2020).

Autrement dit, ces règles régissent la langue, c'est-à-dire, les éléments de cette dernière se combinent suivant des règles précises pour permettre la compréhension et la production des énoncés clairs et cohérents.

À partir de ces définitions des linguistes, il est à distinguer que la didactique des langues étrangères a établi un terrain de recherche dans lequel le terme grammaire revêt plusieurs acceptions, qui varient selon les disciplines, les théories et le contexte dans lequel il s'emploie. Dans leur ouvrage "Grammaire et didactique des langues", Besse et Porquier attribuent à ce terme trois acceptions⁹:

1) « *Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée* » :

La grammaire intériorisée : tout être humain dispose génétiquement de la capacité d'acquérir, aisément dans sa prime enfance et moins aisément plus tard, cette notion utilisée pour parler de l'emploi inconscient des règles grammaticales d'une langue. Pour eux, cette grammaire relève à la fois de l'inné et de l'acquis, de l'inné, en ce sens qu'elle est un phénomène apparemment spécifique à l'espèce humaine, et que tout enfant d'homme est capable d'acquérir n'importe quelle langue terrienne pour peu qu'il vive au milieu de ceux qui la parlent.

2) « *L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement* » :

Cette acception relève que Les auteurs ont établi la démarche de catégorisation des unités d'une langue donnée dont ils ont pris en considération les régularités conformes aux normes distinctives de cette langue.

3) « *La méthode d'explication suivie* » :

Ce sont les théories qui tentent selon un point de vue particulier de mettre en évidence le fonctionnement et l'organisation interne d'une langue donnée.

Riegel, Pellat et Rioul dans leur ouvrage « *La grammaire méthodique du français* » donnent à cette notion une conceptualisation plus technique :

⁹BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. Grammaires et didactiques des langues. Paris : Hatier-Credif. [En ligne]. 1984, 11 p. Disponible sur : <<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN1340.pdf>>. (Consulté le 06/02/2020).

Toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent, puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent « la grammaire immanente » à la langue. Il s'agit donc de l'ensemble des propriétés indispensables d'une langue comme instrument de communication et que l'on appelle aussi son « système »¹⁰.

Cette conception est partagée par plusieurs didacticiens à l'instar de Cuq qui présente la grammaire comme : « *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* »¹¹. Suite à ces définitions, nous pouvons dire que parler de la grammaire c'est parler de l'étude des règles qui constituent la structure d'une langue et qui assurent ainsi une compétence linguistique qui relie le sens avec le son chez les locuteurs.

À partir des définitions du concept « grammaire », on peut dire qu'il est difficile d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère sans passer par cette composante linguistique comme le souligne GERARD VIGNER

*Un enseignement de la langue comprend forcément, (...) Quelle que soit la méthode utilisée, quelle que soit la démarche adoptée, quelque soit le public concerné, une dimension grammaticale*¹².

La grammaire donc est au service de l'apprentissage de la langue. Doter les élèves des outils linguistiques nécessaires, leur permet de s'exprimer librement en partageant leurs sentiments et leurs idées dans le cadre d'une communication réelle ou vraisemblable.

2.2. L'enseignement de la grammaire par APC

¹⁰ RIEGL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. Grammaire méthodique du français. Paris : PUF, 1994, 22 p.

¹¹ CUQ, Jean- Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003, 117 p.

¹² VIGNER, Gérard. La grammaire en fle. Hachette, 2004, 130 p.

Les praticiens du terrain tentent, dans le cadre des pratiques de classe, de cerner le modèle méthodologique adéquat susceptible de garantir des enseignements fiables, et efficaces pour améliorer la qualité d'assimilation et augmenter les chances de réussite de chacun des apprenants. La classe de FLE connaît à présent un renouveau méthodologique (une révision profonde des programmes à tous les niveaux d'enseignement) à la suite de l'adoption d'un enseignement par « projets » dans le cadre d'une approche par compétences comme étant une nouvelle façon de l'agir professoral qui vise la qualité de l'enseignement, la transmission des savoirs, savoir-faire, d'attitudes langagières et de valeurs fondamentales. Notre intérêt dans ce volet est de répondre aux questions suivantes : quels sont les objectifs de l'approche par compétence ? Et quelles sont ses principales caractéristiques ?

Dans ce contexte de transformation, le ministère de l'éducation a opté pour l'APC car grâce à cette approche, l'élève n'accumule pas seulement un ensemble de connaissances déclaratives. En effet, l'école le dote de compétences ; de savoir-faire transférables dans les situations de communication authentique¹³. Ceci signifie qu'elle consiste à encourager au maximum l'apprentissage autonome, ce que l'on appelle parfois à juste titre « apprendre à apprendre »¹⁴.

Dans le même ordre d'idée, Nous ajoutons que l'approche par compétence a apporté des changements sur les rôles des différents acteurs de la classe, la principale caractéristique de cette approche est la centration sur l'apprenant, elle place celui qui apprend au sommet du triangle didactique ; les auteurs du RGP expliquent que cette approche privilégie :

¹³KHADRAOUI, Errime. LAIDOUDI, Assia et MESSAOUR, Riad. *Approche Par les Compétences en classe de FLE :Caractéristiques, objectifs et application*. Journal of pedagogy. [En ligne]. 01 January 2019, n° 01, 200 p. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/333880986_L'Approche_Par_les_Compétences_en_classe_de_FL_E_Caracteristiques_objectifs_et_application. (Consulté le 12/03/2020).

¹⁴ ZIMMERMAN, Barry-J. BONNER, Sebastian et KOVACH, Robert. *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : Ed Boeck, 2000.

*Une logique d'apprentissage centrée sur l'élève et ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir*¹⁵.

Ce qui rend l'apprenant un acteur dynamique, qui apprend progressivement à gérer son savoir par son apprentissage, à son rythme avec l'aide de l'enseignant. Donc, cette approche tente de faire passer l'apprenant d'une phase de dépendance à une phase d'autonomie.

L'Approche Par les Compétences, appliquée dans les nouveaux programmes, vise à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale, selon Rogiers, elle consiste :

À rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours, adopter l'approche par compétences était synonyme de « rendre les apprentissages plus actifs»¹⁶.

Cela signifie que cette approche renvoie aux principes de l'éducation active.

Dans la présentation du livre écrit par Perrenoud qui est consacré à cette approche, il est expliqué que Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. (...) L'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexe et imprévisibles¹⁷. En effet, idéalement, cette approche offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens parce qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, elle vise aussi à doter l'apprenant

¹⁵ cf. Référentiel Général des Programmes. Mise en conformité avec la loi n°_ 08-04. [En ligne]. 23 Janvier 2008, 21 p. Format PDF. Disponible sur <https://www.ens-oran.dz/images/cours-en-ligne/cours%20en%20ligne%20français/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20des%20programmes.pdf>. (Consulté le 11/04/2020).

¹⁶XAVIER, Rogiers. *L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN*. [En ligne]. 2006, 52 p. Disponible sur : <<http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/13048/memoire%20complet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Consulté le 10/04/2020).

¹⁷ PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997, 6^{ème} édition. [En ligne]. 2011. Disponible sur : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1997_B.html>. (Consulté le 14/03/2020).

d'outils langagiers, de stratégies et de compétences pour le préparer à réinvestir ses connaissances dans des situations empruntées à la vie réelle et pour lui permettre de faire face aux exigences de la vie.

Il convient de dire que, l'approche par compétence dans l'enseignement/apprentissage du FLE ne vise pas seulement l'amélioration et l'installation des compétences linguistique et communicative, mais aussi le développement des compétences transversales. Mais, cette nouvelle approche favorise-t-elle l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?

3. L'enseignement /apprentissage de la grammaire en contexte scolaire algérien

L'esprit de la « *main à la pâte* » rend l'enseignement/apprentissage de la grammaire un « *savoir [...] déclinable selon la trilogie : connaissances, capacités, attitudes* »¹⁸. Autrement dit, il s'avère que l'acquisition de la compétence grammaticale est considérée comme « *épine dorsale* » pour tout apprenant désirant l'apprentissage d'une langue donnée ; l'école algérienne a solidement ancré l'étude de la grammaire dans les manuels scolaires. Enseigner la grammaire c'est étudier la structure de la langue pour comprendre ses différents mécanismes assurant la maîtrise des règles, cette discipline permet de placer l'apprenant devant une situation d'accomplissement de ses tâches, donc, de réinvestir ses savoirs, savoir-faire et des attitudes pour assurer l'installation des compétences voulues. Parmi ces compétences assurées par cet art de bien écrire c'est amener l'apprenant à une maîtrise de l'acte communicatif afin qu'il puisse produire des actes de langage, elle fait réfléchir l'apprenant sur la langue et elle renforce ces acquis du coup il devient capable de communiquer correctement.

Pour clore ce bilan sur les rénovations et l'enseignement de la grammaire, c'est le volet de la pratique grammaticale qui fera l'objet de cette réflexion. Nous l'abordons en nous posant cette question : quelle grammaire pour ces rénovations ?

¹⁸ FADHALAOUI, Najet. Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes : le cas de la notion de complément. Thèse de doctorat en didactique des Langues. LA SORBONNE NOUVELLE : Université Paris III. [En ligne]. 2016, 23 p. Disponible sur : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01542415/document>>. (Consulté le 12/03/2020).

Pour répondre à cette question, il convient de noter que le projet de réforme scolaire pour le cycle moyen en Algérie a introduit de nouveaux manuels dans lesquels nous constatons une harmonisation des procédures méthodologiques pour la concrétisation des projets pédagogiques constitutifs de l'ossature des nouveaux programmes¹⁹. Donc nous signalons que l'enseignement de la grammaire, au cycle algérien, suit une démarche inductive, dans le cadre de la pédagogie de la découverte, l'activité de la grammaire dans les classes de FLE est considérée comme une situation « *guidée* », dont les enseignants essaient d'inculquer les règles chez les apprenants implicitement se basant sur les interactions entre l'enseignant et ses apprenants.

La grammaire implicite vise à éveiller la curiosité de l'apprenant autour du fonctionnement d'une langue donnée, à partir d'une analyse systématique et scientifique d'un support textuel proposé par l'enseignant qui illustre généralement l'emploi d'une structure grammaticale donnée. Nous mentionnons que ce texte est accompagné d'une série des questions de compréhension ce qui facilite à l'apprenant à découvrir progressivement la règle. GALISSON et COSTE affirment que L'objectif de cette grammaire :

Est de donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage .ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncé et de forme²⁰.

Dans l'approche par compétence, le but principal d'une activité grammaticale n'est plus de transmettre des « *savoirs scolaires* » qui peuvent emprisonner l'apprenant dans une habileté technique étroite, mais plutôt de permettre à

¹⁹BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* [en ligne]. 2008, n°2, 140 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 10/05/2020).

²⁰GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, dictionnaire. 254 p. Cité par : AL-KHATIB Mohammed. Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? Jordanie : Université AL albayt. [En ligne]. 2008, 5 p : Disponible sur : <<https://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>>. (Consulté le 05/05/2020).

l'apprenant de produire des savoirs dans l'activité afin d'aboutir à des résultats pratiques.

Nous rappelons que dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite l'intérêt est centré sur l'apprenant, dans ce sens nous détaillons que l'enseignant cherche une didactisation des présupposés théoriques en situation de classe pour inviter les élèves à découvrir des difficultés qui les intéressent, et leur permettre de trouver les réponses qui les aideront à transformer ce qu'ils savaient, à l'enrichir et le consolider²¹.

Malgré cette importance donnée à cette activité, sa mise en pratique reste marginalisée car les pratiques de classe consacrées à l'activité de grammaire en milieu scolaire algérien sont jugées inopérantes, douteuses et incertaines ; elles s'inscrivent de façon singulière dans la tradition d'une grammaire scolaire privilégiant un enseignement directif et systématique de la langue²².

Dans la même sphère, « *L'enseignement de la grammaire doit s'ouvrir à celui du fonctionnement de notre outil de communication. Nous devons enseigner le français langue étrangère avec des méthodes propres à une langue étrangère. L'apprentissage doit viser, non pas uniquement des savoirs (étiquetage et reconnaissance) mais des savoir-faire (grammaire au service de la production de textes oraux et écrits dans leur dimension énonciative autant qu'orthographique), des savoir - comprendre (grammaire au service de la lecture). Bref, il est urgent de construire un apprentissage intégré de la grammaire* »²³.

²¹ CHARMEUX, Eveline. Développer l'esprit critique. [En ligne]. 29 septembre 2016. Disponible sur : <<https://www.educavox.fr/formation/analyse/developper-l-esprit-critique>>. (Consulté le 20/08/2020).

²²BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire, 139 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 15/04/2020).

²³ KRIDECH, Abdelhamid. Pratiques grammaticales en classe de FLE : Etat des lieux et perspectives didactiques. Université de Mostaganem. *Synergies Algérie* [en ligne]. 2013, n°18, 165-174 p. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10_Abdelhamid_Kridech.pdf>. (Consulté le 30/04/2020).

**Chapitre 2 : la grammaire textuelle et
les pronoms relatifs simples**

Afin d'assurer une continuité dans notre cadrage théorique, il nous a apparu évident de montrer dans ce chapitre l'importance de la grammaire textuelle au service de la production qui est considéré comme étant un passage obligatoire et inévitable et pour mieux la circonscrire, nous allons identifier ses règles. Notre intérêt dans ce volet vise particulièrement à présenter les concepts fondamentaux en rapport avec notre thème : l'anaphore, les pronoms et les pronoms relatifs simples.

1. La grammaire textuelle au service de la production

Dans le but de « *relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase* »²⁴.

La grammaire textuelle s'est fixée comme fonction au départ de dépasser les limites de la grammaire phrastique car cette grammaire ne permet pas réellement aux apprenants de comprendre comment un texte peut s'écrire. Ainsi, un certain nombre de problèmes grammaticaux ne trouvent pas de solution dans le cadre étroit de la phrase : « *il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques* »²⁵. À titre d'exemple, le pronom trouve bien souvent son antécédent dans la phrase qui précède celle où il est placé. Dans ce contexte, les apprenants n'arrivent pas à appliquer les règles dans leurs rédactions ; autrement dit, ils ignorent la relation entre la grammaire et la production écrite. La grammaire textuelle permet aux apprenants de comprendre le contenu d'un texte et sa structure en leur explicitant les relations logiques, chronologiques et sémantiques qui régissent son organisation.

Il est clair que la grammaire textuelle réunit le savoir grammatical avec l'activité de la production textuelle. Ce type de grammaire présente un rôle

²⁴ « Projet pour l'évolution du Collège », Le français aujourd'hui, supplément au n° 96, janvier 1992. Cité par : MULLER, Pierre., « la grammaire textuelle et informatique ». Revue de L'EPIn°78, INRP et IUFM [en ligne]. Versailles. [En ligne].1995, 164 p. Disponible sur : <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/30817/filename/b78p163.pdf>>. (Consulté le 15/05/2020).

²⁵ MULLER, Pierre. « La grammaire textuelle et informatique ». Revue de L'EPIn°78, INRP et IUFM de Versailles, 1995, 163 p.

primordial dans la rédaction d'un texte. Selon Muller, la grammaire textuelle présente :

*Un grand intérêt didactique, en liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite, par là-même, la liaison avec les deux autres activités de la classe qui sont la compréhension et la production des textes*²⁶.

C'est une grammaire qui apporte des solutions concrètes aux problèmes d'écriture souvent rencontrés par les apprenants. Nous pouvons donc dire que l'enseignement de la grammaire du texte devrait à la fois développer des savoirs de la langue et rendre l'apprenant autonome dans sa production écrite.

À ce sujet, on ajoute que L'exigence essentielle de la grammaire textuelle, c'est rédiger un texte cohérent ceci ne signifie pas une juxtaposition de phrases correctes car « *toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte* »²⁷. Mais c'est une suite de phrases bien organisée et logique puisque « *un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* »²⁸. En effet, cette grammaire cherche à mettre en évidence « *les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases* »²⁹.

2. Les mécanismes de textualisation

L'organisation textuelle est réglée par des mécanismes visant l'unité et la cohérence du texte sont appelés mécanismes de textualisation. Donc, pour indiquer si un texte est perçu comme efficace ou non efficace, il faut prendre en compte

²⁶ Ibid.

²⁷ SHIRLEY, Carter-Thomas. *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : l'Harmattan, 2000, 19 p.

²⁸ CHEVALIER, Gisèle. *Pour une grammaire des opérations langagières : l'exemple de la modalisation*. Les Éditions Logiques, 1995, 182 p. Cité par : OUAFI, Hafsa. Analyse descriptive des productions écrites des apprenants de la première année moyenne. Mémoire de master en Didactique du FLE et FOS. Mostaganem: UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS, 2016, 10 p. Disponible sur : <<http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7374/m%C3%A9moire%20hafsa%20a%20benzaza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Consulté le 18/05/2020).

²⁹ RASTIER, François. *Sens et textualité*. Paris : Hachette, 1989, 46 p.

les quatre règles de la grammaire textuelle qui sont fixées par Charolles, comme suit³⁰ :

2.1. La règle de progression

« *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ». L'organisation d'un texte se fait à partir d'un enchaînement des phrases introduites d'une manière réglée et programmée et chaque phrase apporte une information nouvelle qui contribue à la progression de l'information pour avoir un fort intérêt communicatif.

2.2. La règle de non contradiction

« *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence* ». Chaque phrase dans un texte ne doit pas reprendre des informations en contradiction soit explicitement ou implicitement car ceci influence la cohérence de ce texte.

2.3. La règle de relation

« *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans monde représenté soient reliés* ». Cette règle stipule que pour qu'un texte soit acceptée comme cohérent il faut que les faits soient perçus comme congruents.

2.4. La règle de répétition

« *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à*

³⁰ 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. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/corela/1426#:~:text=C2%AB%20M%C3%A9ta%2Dr%C3%A8gle%20de%20relation%20%3A,la%20condition%20ou%20la%20cons%C3%A9quence>. (Consulté le 22/05/2020).

réurrence stricte ». Donc le texte doit comporter des procédés répétitifs qui permettent de relier les phrases les unes aux autres à savoir substituts lexicaux, grammaticaux ou, plus précisément, pronominaux.

Sur ce résumé de règles nous pouvons dire que les mécanismes de textualité sont organisés à la base d'un équilibre entre les principes de la continuité qui est assuré par les principes de la reprise de l'information et pour garantir cette reprise nous faisons recours à divers procédés notamment les anaphores qui sont le plus souvent considérés comme une composante textuelle de par leur rôle dans la réalisation de la dynamique du texte.

3. L'anaphore

Nous choisissons comme point de débat une question définitoire : qu'est-ce qu'une anaphore ? Le but est de comprendre selon quel scénario se déroule le processus d'anaphore et comment il permet d'assurer la redondance et l'économie du langage.

Pour commencer, l'anaphore dans son sens étymologique provient du mot grec *anaphora* : *phore* du grec *pherein* (« porter ») et *ana-* (« de bas en haut », « de nouveau », « en arrière »), soit : « ce qui renvoie en arrière », le sens qui est attribué au terme anaphore en linguistique, est celui d'un élément de reprise³¹.

Selon Shirley l'anaphore est la reprise de l'information d'une phrase à une autre³². Autrement dit, c'est une forme de rappel dans une chaîne textuelle, elle reprend un élément du même contexte. Le terme de reprise représente donc l'âme de l'anaphore ; Ce qui explique que l'anaphore est indispensable au niveau de la contiguïté sémantique.

³¹POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire de poétique*. Paris : Belin, 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. [En ligne].2014, Français, 236 p. Disponible sur : <<https://pdfs.semanticscholar.org/caf1/9936af9d25f944f7e77ea7510b9857a92237.pdf>>. (Consulté le 04/04/2020).

³² ALKHATIB, Mohammed. La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? Didáctica. Lengua y Literatura. [En ligne].2012, n°24, 55 p. Disponible sur : <[file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/39916-Texto%20de%20art%C3%ADculo-50801-2-10-20120927%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/39916-Texto%20de%20art%C3%ADculo-50801-2-10-20120927%20(5).pdf)>. (Consulté le 05/04/2020).

Il faut ajouter une autre signification au terme anaphore, il s'agit d'un rapport dissymétrique entre des expressions linguistiques, Elle décrit un procédé stylistique à savoir la reprise de l'information pour créer un effet de parallélisme ou de symétrie, cette reprise est assurée par des substituts qui se présentent sous différentes formes linguistiques : pronominales et nominales.

3.1. Définition de l'anaphore pronominale

Puisque notre travail s'intéresse à l'enseignement des pronoms relatifs, notre but ici n'est pas de faire une revue de tous les types d'anaphore mais ce qui nous a paru nécessaire et a suscité énormément notre attention est de présenter l'anaphore pronominal qui est traité comme une leçon primordiale dans le programme de 4^{ème}AM.

La pronominalisation constitue dans un sens plus large une simple opération de substitution parce que par ce processus, il est possible de prévenir la répétition d'un mot ou d'un groupe nominal.

Nous tenons à signaler que cette reprise pronominale est l'un des mécanismes de la progression thématique, qui peut être assurée par divers pronoms : personnel, démonstratif, possessif et relatif, l'ensemble de ces pronoms anaphoriques garantissent la reprise d'informations et de personnes dans le texte sans tomber dans le piège de la répétition monotone.

À partir de ce que nous venons de dire à propos de l'anaphore et sa fonction dans le texte, nous voyons qu'il est nécessaire de définir ce que c'est un pronom.

3.2. Définition du pronom et sa fonction

Les différents linguistes et grammairiens reviennent toujours ou presque toujours à la même définition du pronom, La majorité des linguistes notent que le pronom est un remplaçant du nom, selon le petit Robert le pronom est défini sur le plan sémantique comme « *Mot grammatical qui sert à représenter un nom de sens*

précis déjà employé à un autre endroit du contexte »³³, ici le pronom est appelé « représentant » car il est employé avec un antécédent, Grevisse affirme aussi que le pronom parfois « *joue le rôle d'un nom absent, généralement avec une nuance d'indétermination* », ceci est nommé « nominal » c'est-à-dire ne possède pas d'antécédent et ne remplace rien ni personne ³⁴. De plus, cet élément ne renvoie pas seulement à des noms, mais aussi à des adjectifs, à des verbes ou à des propositions qui se trouvent avant ou après lui.

Exemple

- 1- L'espoir est une charge positive **qui** nous donne la force pour achever nos objectifs. (Pronom représentant)
- 2- **Qui** travaille réussit. (Pronom nominal)

D'autre part, sur le plan sémantico-syntaxique, il est noté que la fonction fondamentale du pronom est la substitution, mais le rôle du pronom n'est pas limité qu'à ce procédé, il a aussi une fonction stylistique car il évite la répétition d'un syntagme antérieur, tout en reprenant l'information qui a déjà été donnée. Les pronoms sont donc des mots fonctionnels, cela veut dire des mots porteurs d'une fonction grammaticale.

Exemple

{ La confiance en soi est **un trésor**.
{ Vous devez garder ce **trésor**.

Nous observons la répétition du mot (trésor) dans les deux phrases ci-dessus nous pouvons remplacer (trésor) par le pronom relatif « que » qui a la fonction de son antécédent (trésor) qui est un COD afin d'introduire la proposition subordonnée relative.

³³REY, Alain et al. *Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris. [En ligne].2002. Disponible sur : <<https://www.lerobert.com/>>. (Consulté le 09/04/2020).

³⁴GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André. *Le bon usage, Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck Duculot, 2011, 14^{ème} édition. 832-833 p.

- Confiance en soi est un trésor que vous devez garder.]

P.S.R

Dans le cadre de notre travail, nous n'allons-nous intéresser qu'aux pronoms relatifs qui sont une composante indispensable de la grammaire textuelle comme tous les autres types de pronoms.

4. Les Pronoms relatifs simples

4.1. Définition

Afin de traiter en profondeur la catégorie « pronom », nous voudrions donner la définition étymologique du pronom relatif. Le terme pronom du (latin *pronomen*), de *pro* qui veut dire « à la place de », et de *nomen* qui veut dire « nom »³⁵, ce qui signifie : donc à la place d'un nom, le terme relatif, -ive vient du latin *relativus*, de *relatum*, qui signifie « rapporter »³⁶.

Le pronom relatif est un élément grammatical qui remplace un nom, ou un autre pronom placé avant lui, ou un groupe nominal appelé l'antécédent comme l'illustre la définition de Van Hollebeke :

*« Les pronoms relatifs sont ceux qui servent à mettre en relation ou en rapport deux propositions, en tenant dans la seconde la place d'un mot énoncé dans la première ; ce mot s'appelle antécédent »*³⁷.

Dans le but d'une part, d'éviter la répétition de la proposition principale et d'autre part, à introduire une subordonnée relative. Riegel et al décrivent les propositions relatives comme « *des propositions subordonnées qui sont introduites*

³⁵ Ibid.

³⁶ DANIELOVÀ, Jana. Les pronoms relatifs dans les propositions relatives avec antécédent (fréquence des formes), Francouzskýjazyk a literatura. MASARYKOVA UNIVERZITA, FILOZOFICKÁ FAKULTA. [En ligne]. 2009, 6 p. Disponible sur : <https://is.muni.cz/th/wluaa/bakalarka_hotovo.pdf>. (Consulté le 14/06/2020).

³⁷ VAN HOLLEBEKE, Bernard. *Éléments de la grammaire française à l'usage des écoles primaires*. Namur : Wesmael-Charlier, 1883[1865], 27^{ème} édition, 25 p. Disponible sur : LACROIX-CUERRIER, Karine. Histoire de la catégorie du pronom dans les grammaires françaises entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle. Montréal : Université du Québec. [En ligne]. 2013, 96 p. <<http://archipel.uqam.ca/5902/1/M13127.pdf>>. (Consulté le 17/06/2020).

par un terme relatif, pronom ou, plus rarement, déterminant »³⁸. En conclusion, Grevisse et Goosse expliquent que les pronoms relatifs ont trois caractéristiques définitoires :

- 1- Ils ont une fonction dans cette proposition : celle de sujet, de complément, parfois d'attribut.
- 2- Ils ont un genre, un nombre, une personne, même s'ils n'en portent pas visiblement des marques.
- 3- S'ils sont représentants, ils ont un antécédent »³⁹.

4.2. La forme des pronoms relatifs simples

Les pronoms relatifs qui existent à la forme simple: (qui, que, quoi, où, dont) sont invariables mais ils peuvent communiquer le genre, le nombre et la personne à un autre mot sans porter eux-mêmes les marques du genre, du nombre et de la personne⁴⁰, et à la forme composée : (lequel, laquelle, lesquels, auquel, auxquels, lesquelles, duquel, desquels, desquelles, etc.) sont variables en genre et nombre, ils ont les marques de genre et de nombre du groupe du nom qu'il représente, donc, l'accord se fait avec l'antécédent.

Nous allons maintenant réfléchir sur le fonctionnement des pronoms relatifs simples et leurs emplois par les apprenants de la 4^{ème} AM vu que le programme de ce niveau propose ce type de pronoms comme activité de point de langue.

4.3. La place des pronoms relatifs simples

Le pronom relatif se place d'ordinaire en tête de la proposition relative, à l'exception des cas suivants :

- 1- Il est précédé par la préposition qu'il réclame.
- 2- Si le relatif est complément d'un nom introduit par une préposition, il est précédé par ce syntagme prépositionnel⁴¹.

³⁸RIEGEL, Martin. PELLAT Jean-Christophe et RIOUL, René. Grammaire, 794 p.

³⁹ GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André. Le bon usage, 909 p.

⁴⁰Ibid. 830 p.

⁴¹ Ibid. 913 p.

4.4. La fonction des pronoms relatifs simples

Après avoir défini le pronom relatif en général, les auteurs et les grammairiens présentent des études particulières de chacun d'eux ; en attribuant diverses fonctions à ces éléments grammaticaux, celles de sujet, de complément du verbe, d'attribut et de complément prépositionnel.

4.4.1. Le pronom relatif « qui »

Le pronom « qui » peut occuper deux fonctions :

- Il peut être sujet du subordonné relatif comme l'affirment Grevisse et Goosse « qui » occupe la fonction de sujet, il peut représenter un antécédent animé ou inanimé⁴².

Exemple

- Les jeux vidéo sont une innovation technologique qui a colonisé notre société.

Sujet de la PSR

- Il peut être un complément d'objet indirect (COI), d'après Grevisse et Goosse « qui » peut aussi s'employer comme complément introduit par une préposition : à qui, de qui, avec qui, etc. Dans l'usage ordinaire, il s'applique à des personnes⁴³.

Exemple

- L'enfant, à qui tu as donné ce jeu vidéo, devient accro.

COI

4.4.2. Le pronom relatif « que »

En ce qui concerne le pronom relatif que, il occupe d'une manière générale la fonction de complément direct (COD) et parfois d'attribut du sujet dans les expressions qui contiennent le verbe d'état « être ». Comme le soulignent RIEGEL

⁴² Ibid. 914 p.

⁴³ Ibid.

et al : « *La forme que est objet direct (l'itinéraire que je suis/nous suivons) et attribut (le grammairien qu'il était/les grammairiens que nous sommes)* »⁴⁴.

Exemples

- L'enfant **que** tu vois est mon frère.

COD

- Le responsable, **que** je suis, refuse de te donner la permission.

Attribut

4.4.3. Le pronom relatif « dont »

Le pronom relatif dont peut exercer les fonctions syntaxiques suivantes : complément du sujet, du verbe, de l'attribut (adjectif ou nom), du complément de l'objet direct (COD) dans ce cas le complément est introduit par « de », comme le souligne Grevisse et Gousse : « *Dont équivaut à un complément introduit par de : complément, du sujet, du verbe, de l'attribut (attribut adjectif ou nom), du complément d'objet direct* »⁴⁵, ce pronom peut s'appliquer à des personnes ou à des choses.

Exemple

- Le voyage c'est un plaisir **dont** tout le monde parle.

COI

- J'ai rendez-vous avec le médecin **dont** je connais la fille.

CN

- C'est toi **dont** il est fier.

Complément d'adjectif

4.4.4. Le pronom relatif « où »

⁴⁴RIEGEL, Martin. PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. *Grammaire*, 386 p.

⁴⁵GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André. *Le bon usage*, 926 p.

La principale particularité de ce pronom est qu'il indique le temps et le lieu. Comme le confirme Grevisse et Goosse « où c'est complément adverbial exprimant surtout le lieu est souvent le temps »⁴⁶.

Exemple

- Alger est une ville touristique **où** j'ai passé mes vacances d'été.

CCL

- Je n'oublie jamais les jours **où** nous avons passé des vacances ensemble.

CCT

⁴⁶ Ibid. 933 p.

Partie 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, 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 deuxième outil d'investigation « l'expérimentation » qui a été annulé à cause des mesures préventives intervenues par le gouvernement face au risque de la pandémie du coronavirus (covid-19).

1.1. 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* »⁴⁷.

⁴⁷ GAGNÉ, Gilles et al. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (Tome 1 – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés). Bruxelles : De Boeck Université, 1989, 176 p. Cité

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*⁴⁸.

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.

1.2. 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.

1.3. 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*

par : BÉLANGER-CLOUTIER, Myriam-Qi élarger-Cloutier. Représentations de personnels scolaires au regard de l'éducation à la sexualité au Québec auprès de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle (DI) moyenne (DIM) à profonde (DIP). Université de SHERBROOKE. [En ligne]. 2018, 183 p. Disponible

sur : <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/13619/Belanger_Cloutier_Myriam_Qi_MA_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. (Consulté le 25/04/2020).

⁴⁸QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod. [En ligne]. 1988. Disponible sur : <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.congo_ia&part=19652>. (Consulté le 25/04/2020).

et des moyens »⁴⁹. Nous avons la chance d'établir notre enquête dans plus de 10 collèges et choisir 30 enseignants de différentes communes (de la wilaya de Guelma) urbaines et rurales dans le but de garantir des réponses pertinentes et diversifier les sources d'informations. Ces 30 enseignants exercent leur métier dans les établissements scolaires suivants :

L'établissement scolaire	La commune
CEM SouidaniBoudjemaa	BoumahraAhmed
CEM Houari Boumedienne	Belkhir
CEM FissliRabeh	Belkhir
CEM Bouras Elkamili	Les frèresRahabi
Allamilakhder	Les frèresRahabi
CEM 08 mai 1945	Guelma
CEM Aban Ramadan	Guelma
CEM Ben Djemil	Guelma
CEM 11 décembre 1960	Guelma
CEM Ghrib Kamel	Beni Mazline

- **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 « Guelma » qui sont en nombre de 361 entre femmes et hommes 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. L'échantillon représentatif ciblé par notre

⁴⁹CALVET, Louis-Jean et DUMONT, Pierre. *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan. [En ligne].1999, 18 p. Disponible sur : <<http://asl.univ-montp3.fr/e42mcm/CalvetetDumont1999.pdf>>. (Consulté le 26/04/2020).

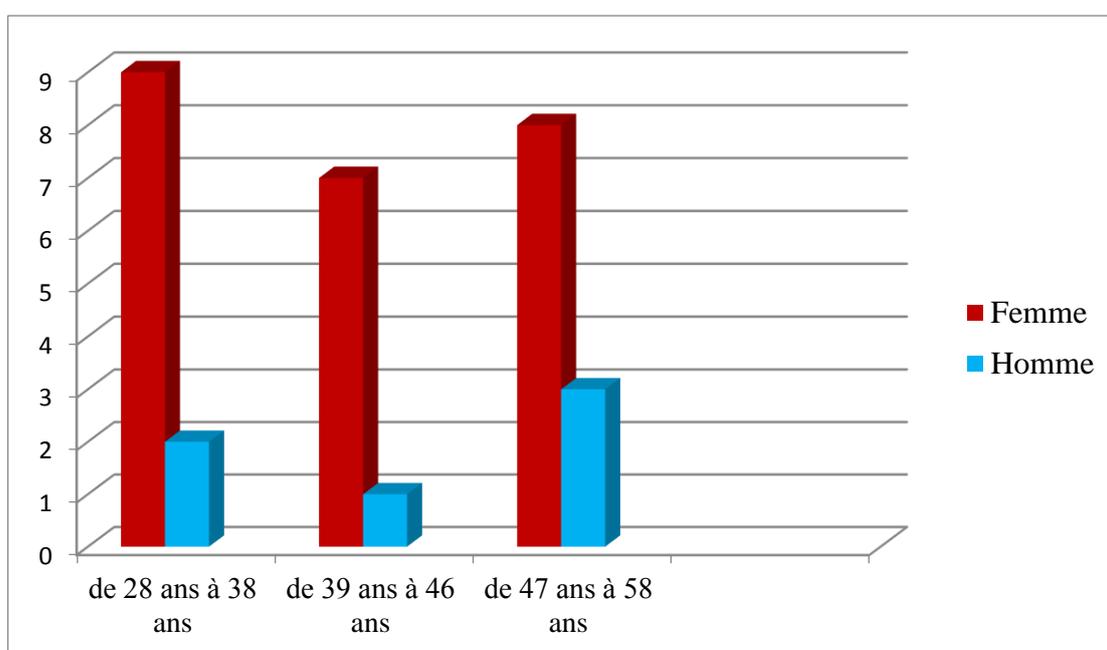
enquête constitue 08 % du nombre total de la population qui représente 30 enseignants.

- **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**

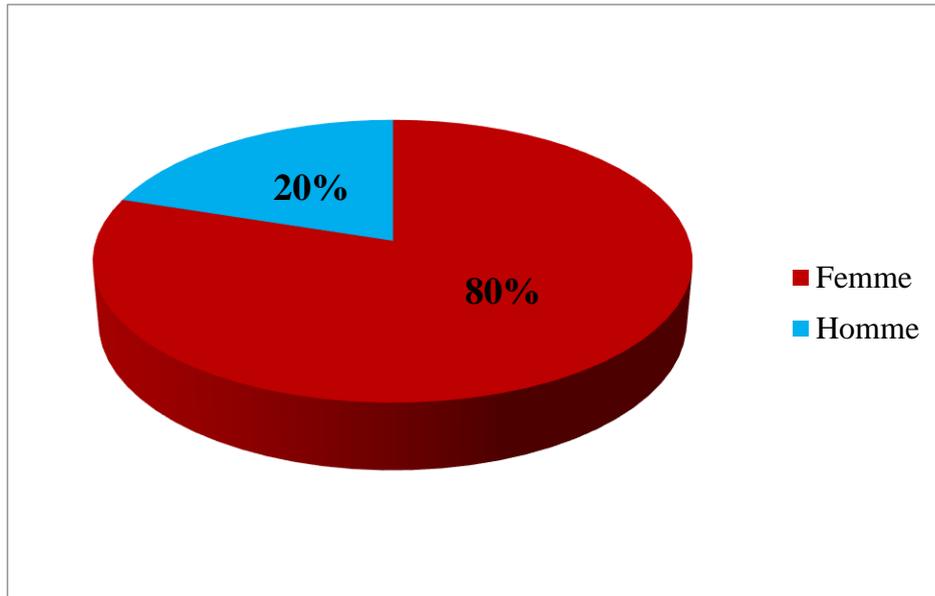
Des enseignants enquêtés varient entre 28ans et 56ans, nous remarquons que la plupart sont expérimentés, cet intervalle d'âge permet de nous recenser différentes données sur notre thème de recherche.



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

- **Le sexe**

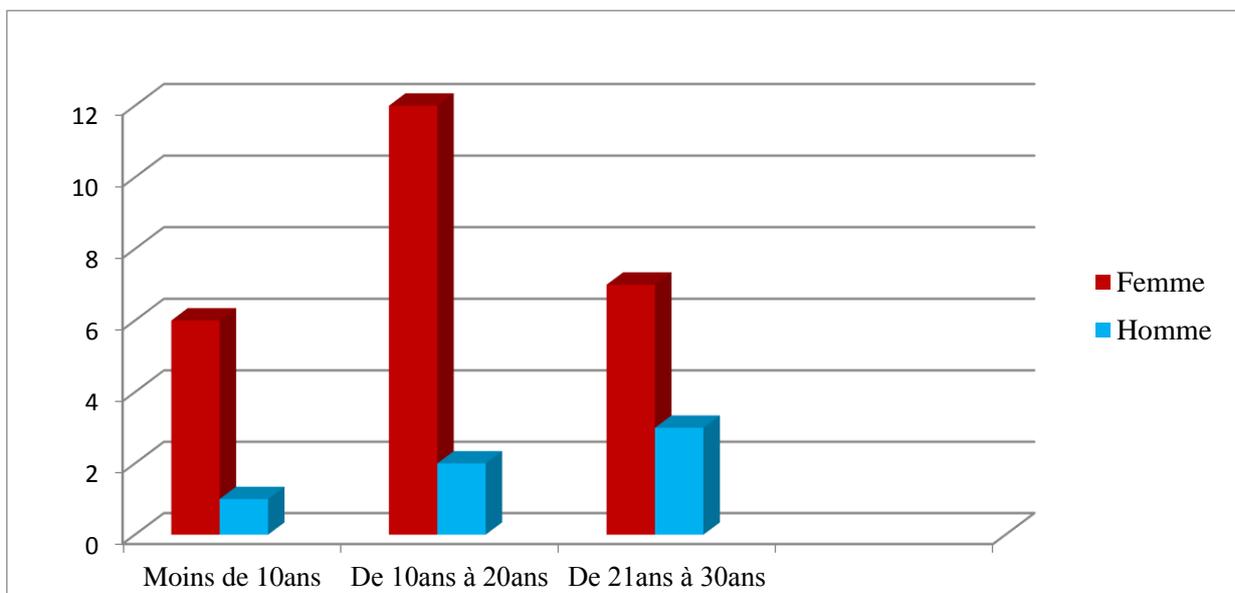
À partir de notre enquête, nous constatons que la quasi-totalité des enseignants interrogés sont des femmes vu que le nombre des femmes dans le secteur éducatif est plus élevé de celui des hommes (24 femmes et 06 hommes).



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

2. 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*⁵⁰.

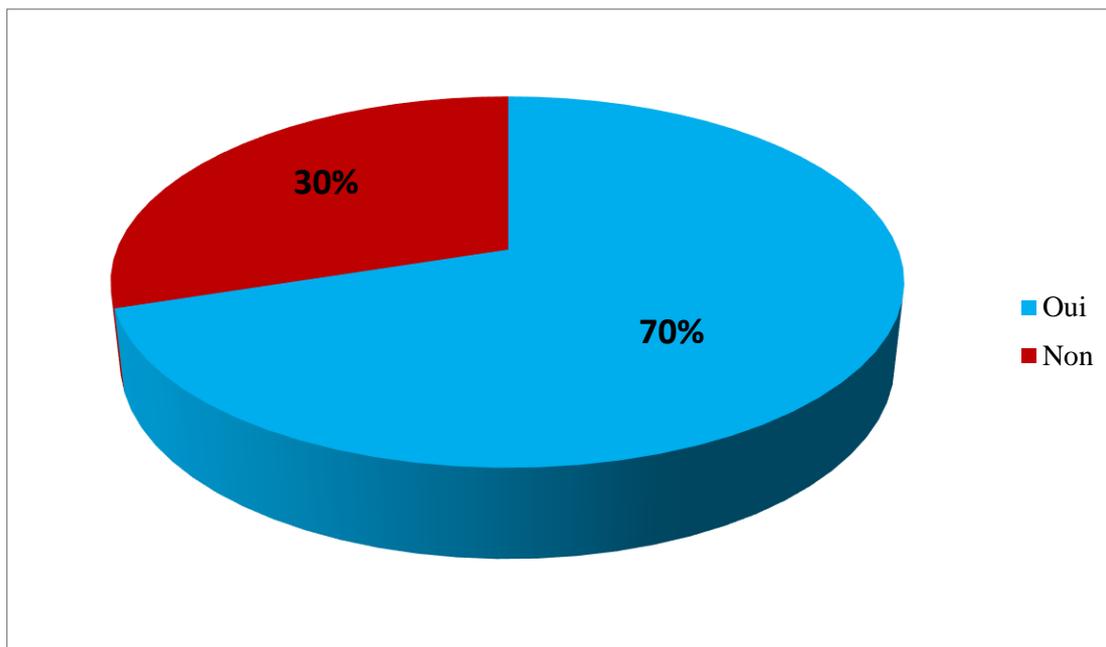
Et pour appréhender un lien entre les opinions des enseignants et mesurer les qualités de leurs réponses aux questions ouvertes, nous avons fait recours à une analyse qualitative, B. Bathelot a donné une définition à cette analyse selon lui : « est une étude destinée à recueillir des éléments qualitatifs, qui sont le plus souvent non directement chiffrables par les individus interrogés ou étudiés »⁵¹.

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.

⁵⁰ BATHELOT, Bertrand. Etudes quantitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 05/08/2020).

⁵¹ BATHELOT, Bertrand. Etudes qualitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 05/08/2020).

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



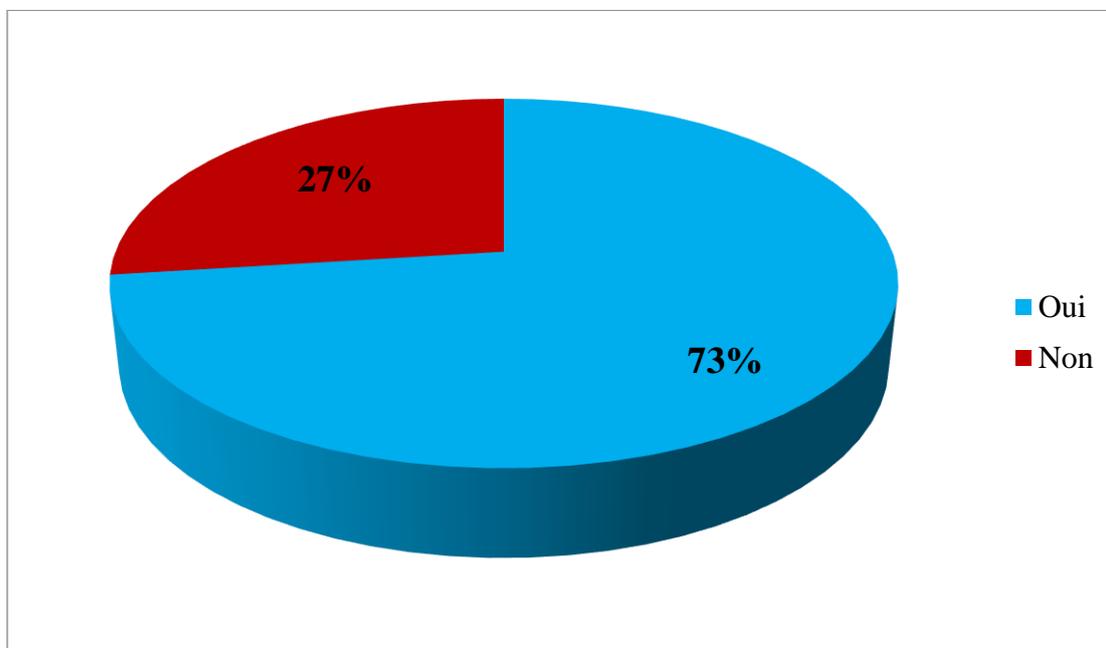
pronoms relatifs simples dans un texte écrit ?

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 Guelma, 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 ?

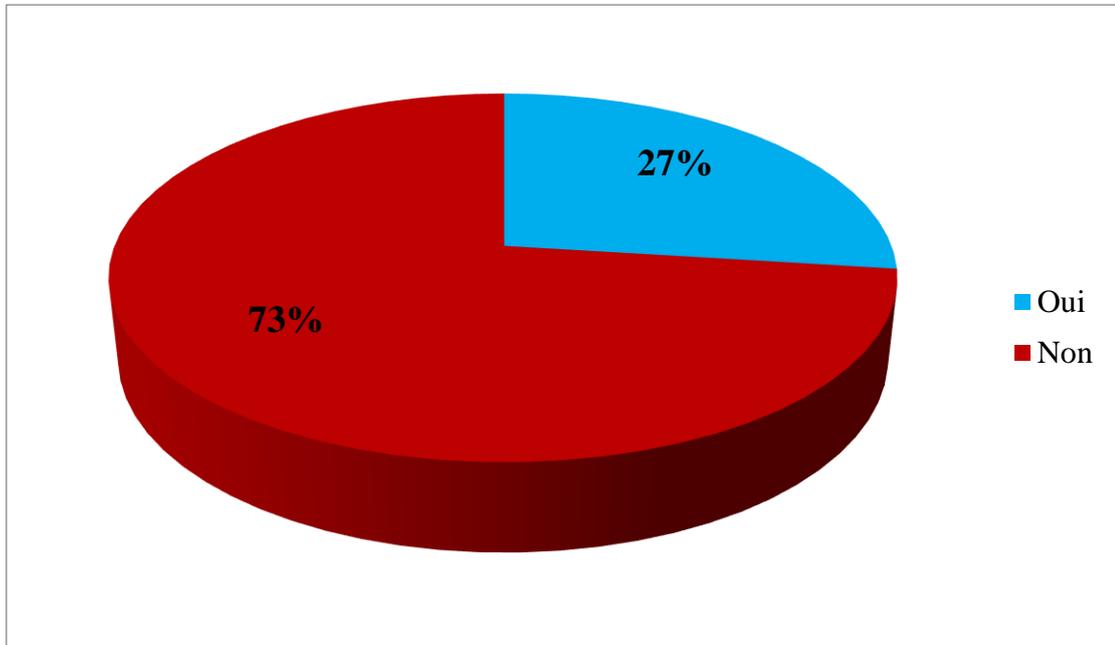


Graphique n°05 : les activités proposées dans le manuel qui vise le fonctionnement des pronoms relatifs simples

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.

2.3 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 ?



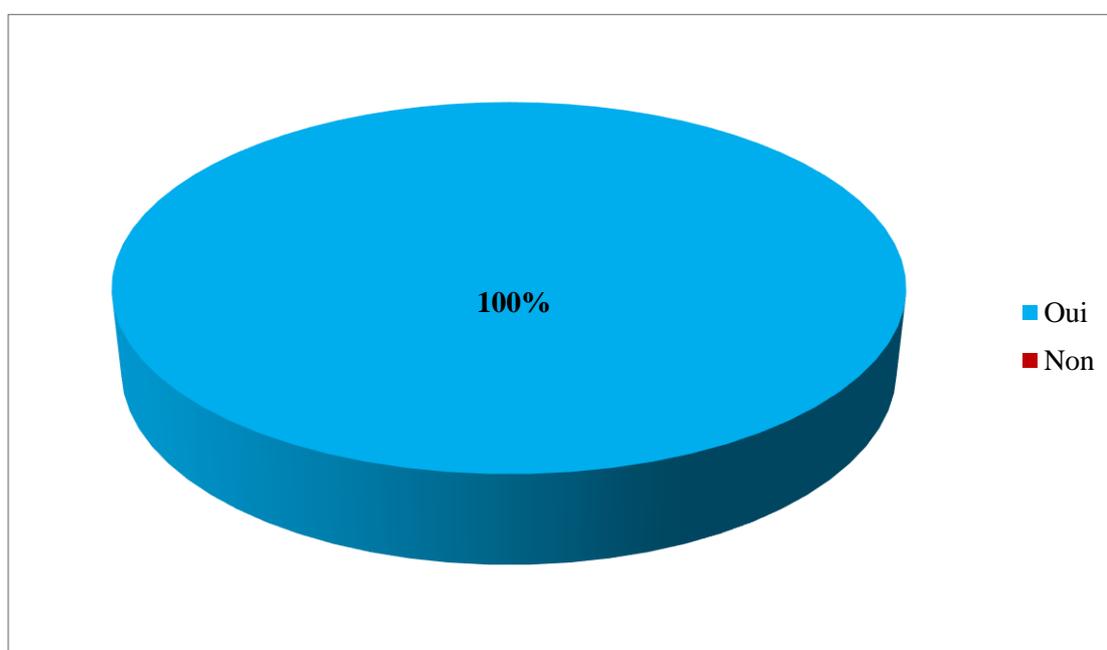
Graphique n°06 : les activités proposées sur le fonctionnement sont suffisantes.

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.

2.4 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.

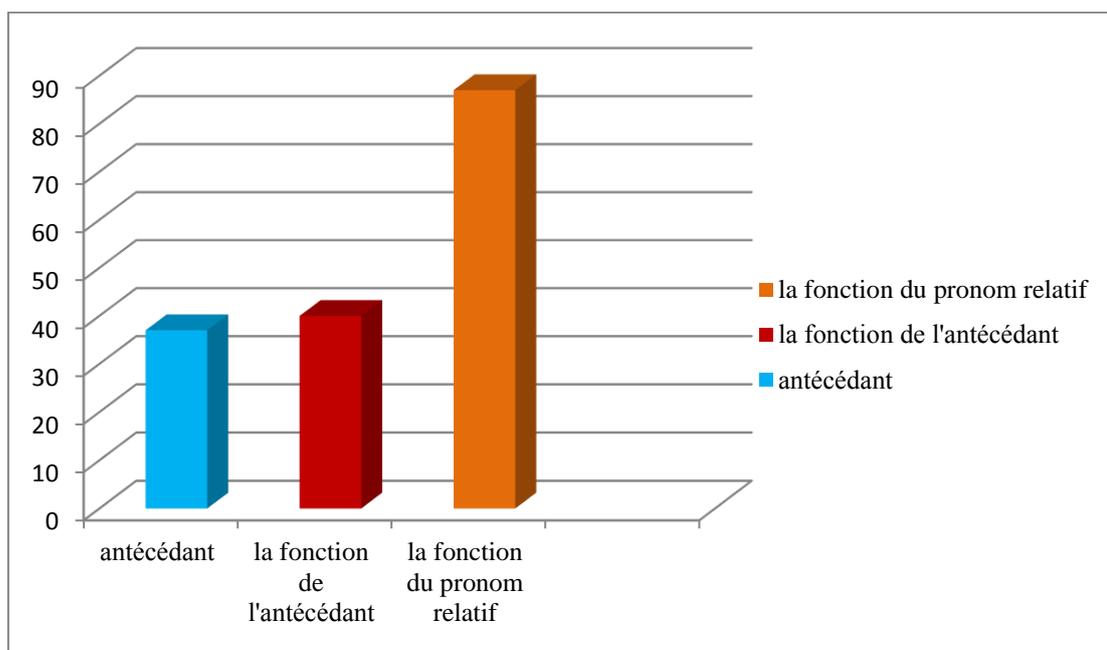
Face à cette réalité, nous sommes en droit d'élucider ce problème qui peut être renvoyé à plusieurs facteurs dont les connaissances passives des PRS,

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).

2.5 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

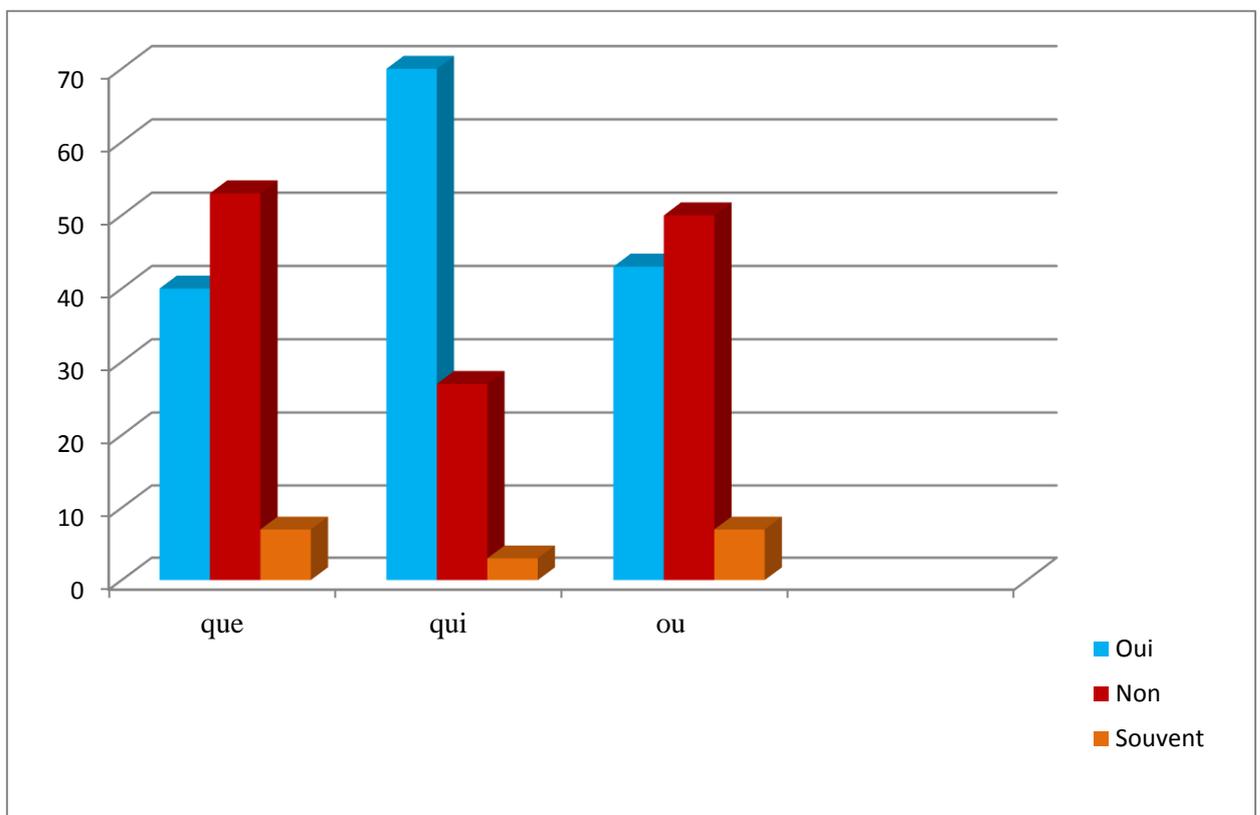
Dans cette question nous allons éclairer les raisons qui conduisent les apprenants à commettre des erreurs dans leur production écrite, d'après les résultats affichés dans l'histogramme 05, nous observons qu'un nombre non négligeable des enquêtés représentants (37%) de l'échantillon rejoint le constat 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.

2.6 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 ?**



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.

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 ?

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 apparait 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 »⁵².

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.

2.8 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* » et comme cet outil n'a pas eu lieu à cause de la pandémie de la covid-19, nous allons nous contenter de leurs avis sur la question.

⁵²Réponse 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 « ABAN RAMDAN » à Guelma et CEM « GHERIB KAMEL » à Beni MAZLINE-Guelma) 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 leurs santé et leurs vues et des maladies relatifs à la mémoire selon l'Organisation mondiale de la Santé ces produits sont stupéfiant, *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 général, *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 ?

3- 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 aider 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** on retient 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 parle

- 3- 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.

4. 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.

Activité2: Remplissez le texte par le pronom relatif qui convient « qui » « que » « dont ».

Alger une ville ...j'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 Complicqué 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 générale

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 Guelma. 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.

Toutefois, la recherche que nous avons menée reste incomplète puisque la 2^{ème} technique de recherche a été annulée à cause de la propagation de la pandémie de la covid-19.

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.

Bibliographie

Ouvrages

1. BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. Grammaires et didactiques des langues. Paris : Hatier-Credif. [En ligne].1984, 11 p. Disponible sur : <<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN1340.pdf>>. (Consulté le 06/02/2020).
2. CALVET, Louis-Jean et DUMONT, Pierre. *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan. [En ligne]. 1999, 18 p. Disponible sur : <<http://asl.univ-montp3.fr/e42mcm/CalvetetDumont1999.pdf>>. (Consulté le 26/04/2020).
3. 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. <<https://journals.openedition.org/corela/1426#:~:text=%C2%AB%20M%C3%A9ta%20Dr%C3%A8gle%20de%20relation%20%3A,la%20condition%20ou%20la%20cons%C3%A9quence>>. (Consulté le 22/05/2020).
4. CUQ, Jean- Pierre. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier/Hatier, 1996, 7 p.
5. DAMAR, Marie-Eve. Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles : PIE - Peter Lang. [En ligne]. 2009, 60p. Cité par : HAMMOUCHE, Sarra. La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère dans le cycle secondaire en Algérie. Revue science humaines, n° 47, juin 2017, 189-201 p. disponible sur : <<http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/download/2565/2709>>. (Consulté le 09/11/2020).
6. DEFAYS, Jean-Marc et DELTOUR, Sarah. Le français langue étrangère et seconde. [En ligne].2003, 46 p. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782870098462-page-21.htm>>. (Consulté le 10/02/2020).
7. DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école, Plan de rénovation de l'enseignement du français. Paris : ESF, 2009, 14p.
8. GAGNÉ, Gilles et al. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (Tome 1 – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés). Bruxelles : De Boeck Université. [En ligne]. 1989, 176 p. Cité

par :BÉLANGER-CLOUTIER, Myriam-Qi élangier-Cloutier. Représentations de personnels scolaires au regard de l'éducation à la sexualité au Québec auprès de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle (DI) moyenne (DIM) à profonde (DIP). Université de SHERBROOKE, 2018, 183 p. Disponible sur : https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/13619/Belanger_Cloutier_Myriam_Qi_MA_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y.(Consulté le 25/04/2020).

9. GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan. "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC). [En ligne]. Décembre 2004, n°7, 1, 55-69 p. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/36379652_Facteurs_de_developpement_de_l'autonomie_langagiere_en_FLE_FLS. (Consulté le 25/02/2020).
10. GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André. Le bon usage, Grammaire française. Bruxelles : De Boeck Ducleot, 2011, 14^{ème} édition. 832-833 p.
11. HOLEC, Henri. « Orientation pédagogique fondamentale ». In Hlec, H. & Huttunen, L (dir.). L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages. Strasbourg : éditions du conseil de L'Europe, 1997, 13-22 p. Disponible sur : Cité par : Germain, Claude & Netten, Joan. "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC). [En ligne]. Décembre 2004, n°7, 1, 55-69 p. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/36379652_Facteurs_de_developpement_de_l'autonomie_langagiere_en_FLE_FLS. (Consulté le 25/02/2020).
12. PERRENOUD, Philippe. Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF, 1997, 6^{ème} édition, 2011. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1997_B.html. (Consulté le 14/03/2020).
13. QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod. [En ligne]. 1988. Disponible sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.congo_ia&part=19652. (Consulté le 25/04/2020).

14. RASTIER, François, *Sens et textualité*. Paris : Hachette, 1989, 46 p.
15. RIEGL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. Grammaire méthodique du français. Paris : PUF, 1994, 22-386 p.
16. SHIRLEY, Carter-Thomas. *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : l'Harmattan, 2000, 19 p.
17. VAN HOLLEBEKE, Bernard. *Éléments de la grammaire française à l'usage des écoles primaires*. Namur : Wesmael-Charlier. [En ligne]. 1883[1865], 27^{ème} édition, 25 p. Cité par : LACROIX-CUERRIER, Karine. Histoire de la catégorie du pronom dans les grammaires françaises entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle. Montréal : Université du Québec, 2013, 96 p.
<<http://archipel.uqam.ca/5902/1/M13127.pdf>>. (Consulté le 17/06/2020).
18. VIGNER, Gérard. La grammaire en fle. Hachette, 2004, 130 p
19. ZIMMERMAN, Barry-J. BONNER, Sebastian et KOVACH, Robert. Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages. Bruxelles : Ed Boeck, 2000.

Dictionnaires

1. 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 :
<<https://pdfs.semanticscholar.org/caf1/9936af9d25f944f7e77ea7510b9857a92237.pdf>>. (Consulté le 04/04/2020).
2. 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 : <<https://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>>. (Consulté le 05/05/2020).

3. CUQ, Jean- Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003, 117 p.
4. Dictionnaire de français Larousse. **[En ligne]**. Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802>>. (Consulté le 02/02/2020).
5. GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris : Hachette, 1976, 253 p.
6. REY, Alain et al. *Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris. **[En ligne]**. 2002. Disponible sur : <https://www.lerobert.com/>>. (Consulté le 09/04/2020).

Articles

1. ALKHATIB, Mohammed. La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura*. **[En ligne]**. 2012, n°24, 55 p. Disponible sur : [file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/39916-Texto%20de%20art%20C3%ADculo-50801-2-10-20120927%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/39916-Texto%20de%20art%20C3%ADculo-50801-2-10-20120927%20(5).pdf)>. (Consulté le 05/04/2020).
2. BAHLOUL, Noureddine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* **[En ligne]**. 2008, n°2, 140 p. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 10/05/2020).
3. CHARMEUX, Eveline. Développer l'esprit critique. **[En ligne]**. 29 septembre 2016. Disponible sur : <https://www.educavox.fr/formation/analyse/developper-l-esprit-critique>>. (Consulté le 20/08/2020).
4. CHEVALIER, Gisèle. *Pour une grammaire des opérations langagières : l'exemple de la modalisation*. Les Éditions Logiques, 1995, 182 p. Cité par : OUAFI, Hafsa. Analyse descriptive des productions écrites des apprenants de la première année moyenne. Mémoire de master en Didactique du FLE et FOS. Mostaganem: UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS, 2016, 10 p. Disponible sur : <http://e-biblio.univ->

mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7374/m%C3%A9moire%20hafsa%20a%20benzaza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Consulté le 18/05/2020).

5. KHADRAOUI, Errime. LAIDOUDI, Assia et MESSAOUR, Riad. *Approche Par les Compétences en classe de FLE :Caractéristiques, objectifs et application*. Journal of pedagogy. [En ligne].01 january2019, n° 01, 200 p. Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/333880986_L'Approche_Par_les_Compétences_en_classe_de_FLE_Caracteristiques_objectifs_et_application>. (Consulté le 12/03/2020).
6. KRIDECH, Abdelhamid. Pratiques grammaticales en classe de FLE : Etat des lieux et perspectives didactiques. Université de Mostaganem. *Synergies Algérie*. [En ligne]. 2013, n°18, 165-174 p. Disponible sur :<https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10_Abelhamid_Kridech.pdf>. (Consulté le 30/04/2020).
7. MULLER, Pierre. « La grammaire textuelle et informatique ». Revue de L'EPIn°78, INRP et IUFM de Versailles, 1995, 163 p.
8. XAVIER, Roegiers. *L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN*. [En ligne].2006, 52 p. format pdf Disponible sur : <<http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G6/02.pdf>>. (Consulté le 10/04/2020).

Thèses et mémoires

1. ANSELMi, Sandrine. Enseigner la grammaire en classe de FLE ... Oui, mais comment ? Mémoire de master. MEEF- Enseigner à l'étranger. France : Université de Toulouse. [En ligne]. 2014, 68 p. [En ligne]. Disponible sur <http://data.over-blogkiwi.com/1/02/16/46/20140610/ob_ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf>. (Consulté le 3/02/2020).
2. DANIELOVÀ, Jana. Les pronoms relatifs dans les propositions relatives avec antécédent (fréquence des formes), Francouzskýjazyk a literatura. MASARYKOVA UNIVERZITA, FILOZOFICKÁ FAKULTA. [En ligne]. 2009, 6 p. Disponible sur : <https://is.muni.cz/th/w1uaa/bakalarka_hotovo.pdf>. (Consulté le 14/06/2020).

3. FADHALAOUI, Najet. Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes : le cas de la notion de complément. Thèse de doctorat en didactique des Langues. LA SORBONNE NOUVELLE : Université Paris III. [En ligne]. 2016, 23 p. Disponible sur : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01542415/document>>. (Consulté le 12/03/2020).

Site web

1. BATHELOT, Bertrand. Etudes quantitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 05/08/2020).
2. BATHELOT, Bertrand. Etudes qualitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 05/08/2020).

Documents pédagogiques

1. « Projet pour l'évolution du Collège », Le français aujourd'hui, supplément au n° 96, janvier 1992. [En ligne]. Cité par : MULLER, Pierre. « La grammaire textuelle et informatique ». Revue de L'EPIn°78, INRP et IUFM [en ligne]. Versailles. 1995, 164 p. Disponible sur : <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/30817/filename/b78p163.pdf>>.
2. cf. Référentiel Général des Programmes. Mise en conformité avec la loi n°_ 08-04. [En ligne]. 23 Janvier 2008, 21 p. Format PDF. Disponible sur <<https://www.ens-oran.dz/images/cours-en-ligne/cours%20en%20ligne%20français/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20des%20programmes.pdf>>. (Consulté le 11/04/2020).
3. Le manuel scolaire de français de 4^{ème} AM.

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 Guelma et dans le cadre de notre étude portant sur « l'enseignement des pronoms relatifs simples » 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

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 qu'il en remarque dans la langue écrite en français.

... pour remédier les difficultés

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 des pronoms relatifs et surtout par leur négligence de l'apprentissage des ces pronoms.

... pour remédier les difficultés