

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique*

*Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue
Française*



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللغات
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 :

**Les relatives dans les productions écrites
des apprenants de 4^{ème} AM : difficulté d'emploi**

Rédigé et présenté par : Kolai Mohamed

Sous la direction de: Badraoui Karima

Membres du jury

Président :

Rapporteur :

Examineur :

Année d'étude 2021/2022

Remerciement

*Nous nous adressons avec nos vifs remerciements à notre directrice de
recherche ;*

Madame Badraoui Karima

pour son soutien et pour ses conseils précieux durant toute

la période de la recherche.

*Notre grand merci à Monsieur Hamamdia Samir qui a consacré
son temps précieux pour nous guider durant notre enquête.*

Nous remercions infiniment les membres de jury d'avoir

lu et examiné notre travail.

*Nos sincères et profonds remerciements à toute la famille pour son
encouragement durant les cinq années d'étude.*

*Comme nous remercions aussi les enseignants de français au cycle
moyen de la wilaya de Guelma qui ont accepté de répondre au
questionnaire.*

Dédicace

Nous dédions ce travail

à notre

Maman paix à son âme.

Comme nous le dédions aussi

à notre

compagnon de vie Bouhafna Mousoud.

Résumé

Notre présent travail porte sur l'emploi des pronoms relatifs simples ainsi que l'assimilation de leur fonctionnement dans les productions écrites des apprenants de la 4AM. Nous avons commencé ce travail par une partie théorique à travers laquelle nous évoquons l'enseignement grammatical en contexte algérien ainsi que les méthodes et les démarches adoptées pour tel acte. Cette partie traite aussi les relatifs comme éléments anaphoriques faisant partie de la grammaire textuelle.

Nous avons aussi prolongé notre travail dans une partie pratique dans laquelle nous visons à divulguer les véritables raisons qui entravent l'emploi correcte de ces éléments grammaticaux et la non assimilation de leur fonctionnement dans les productions écrites.

Dans le but d'atteindre notre objectif, nous nous sommes orienté vers la technique du questionnaire et l'analyse d'un matériel didactique comprenant des productions écrites.

Mots clés : emploi des pronoms relatifs simples, fonctionnement, productions écrites, enseignement grammatical, méthodes, démarches, éléments anaphoriques, grammaire textuelle, l'emploi correcte, éléments grammaticaux, non assimilation.

Abstract

Our current work is about the use of simple relative pronouns as well as the assimilation of their function in the written productions of the middle fourth year's pupils. We started this work by theoretical part through which evokes grammatical teaching in Algerian context as well as the methodologies and approaches adopted for such act. This part treat also the relatives as anaphoric elements as part of textual grammar.

We extended our work as well in a practical part in which we aim to disclose the true reasons that hinder the correct use of these grammatical elements and the disassimilation of their function in the written productions.

In order to achieve our aim, we are guided to the questionnaire technique and to the analysis of a didactic material containing written productions.

Key words

Use of simple relative pronouns, written productions, function, grammatical teaching, methodologies, approaches, anaphoric elements, textual grammar, correct use, grammatical elements, disassimilation.

ملخص

عملنا الحالي يدرس توظيف الأسماء الموصولة البسيطة و استيعاب دورها في التعابير الكتابية الخاص بتلاميذ السنة الرابعة المتوسط. بدأنا هذا العمل بجانب نظري والذي تطرقنا من خلاله الى التعليم النحوي في سياق جزائري. كما تطرقنا إلى المنهجيات والخطوات المعتمدة من اجل هذا العمل. هذا الجانب يعالج أيضا الأسماء الموصولة كعناصر تبديليه منتمين إلى نحو النصوص. مددنا عملنا أيضا إلى جانب تطبيقي والذي فيه نهدف أن نكشف الأسباب الصحيحة التي تعيق التوظيف الصحيح لهذه العناصر النحوية و عدم استيعاب دورها في التعابير الكتابية. بهدف الوصول إلى هدفنا توجهنا نحو تقنية الاستبيان وتحليل محتوى متضمنا تعابير كتابية.

كلمات مفتاحية

توظيف الاسماء الموصولة البسيطة 'دورها' التعابير الكتابية' التعليم النحوي' المنهجيات' الخطوات' عناصر تبديلية' نحو النصوص' التوظيف الصحيح' العناصر النحوية' عدم استيعاب.

Liste des abréviations

FLE	Français langue étrangère
PRS	Pronoms relatifs simples
4AM	Quatrième année moyenne
CECR	Cadre européen commun de référence
SGAV	Structuro-globale audiovisuelle
MAO	Méthode audio-orale
p	Page

TABLE DES MATIERE

Introduction générale.....	9
Aspect théorique.....	11
Chapitre 1 : l'enseignement/apprentissage de la grammaire.....	12
1. Qu'est ce que la grammaire ?.....	13
2. La grammaire d'un point de vue didactique.....	14
3. La pluralité de l'enseignement de la grammaire.....	15
4. La grammaire dans les méthodologies d'enseignement.....	15
5. L'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen en contexte algérien.....	23
5.1. La situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.....	24
5.2. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en Algérie.....	25
Chapitre 2 : la grammaire textuelle et les pronoms relatifs.....	29
1. La grammaire textuelle.....	30
2. Les démarches adoptées pour enseigner la grammaire textuelle.....	31
• La grammaire active/la grammaire passive.....	31
• La grammaire contextualisée/la grammaire décontextualisée.....	31
• La grammaire déductive/la grammaire inductive.....	31
• La grammaire explicite/la grammaire implicite.....	32
3. Les pronoms et les pronoms relatifs.....	32
3.1 qu'est ce qu'un pronom ?.....	32
3.2 les pronoms relatifs.....	33
3.2.1. les types pronoms relatifs.....	33
3.2.2. les fonctions des pronoms relatifs simples.....	34
• Le pronom relatif : Qui.....	34
• Le pronom relatif : Que.....	34
• Le pronom relatif : Dont.....	35
• Le pronom relatif : Où	35
3.3. La phrase complexe.....	35

3.4. La subordination.....	36
3.4.1. La subordonnée relative.....	37
3.4.1.1. La fonction de la subordonnée relative.....	37
3.4.1.2. La place de la subordonnée relative.....	37
4. Les pronoms relatif et le problème d'interférences syntaxiques.....	38
Aspect pratique.....	40
Chapitre 1 : Méthodologie de recherche.....	41
1. Méthodologie du travail.....	42
2. Outils d'investigation.....	42
2.1. Le questionnaire.....	42
2.1.1. Description du questionnaire.....	43
2.1.2. Public et échantillonnage	43
2.2. Le matériel didactique.....	47
2.2.1. Lieu d'enquête et échantillonnage.....	47
• Lieu de recherche..... ;.....	48
• Présentation des apprenants.....	48
Chapitre 2 : Analyse des données et des résultats obtenus.....	49
1. Analyse des données recueillies du questionnaire.....	50
1.1. Résultats.....	58
2. Analyse du matériel didactique.....	59
2.1. L'analyse des erreurs.....	60
2.1.1. Identification et correction des erreurs.....	60
2.2. Résultats	61
Conclusion générale.....	62
Bibliographie.....	63
Annexes.....	67

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du FLE, dans les trois cycles primaire, moyen et secondaire a pour finalité de développer chez l'élève quatre compétences communicatives : la compréhension et la production écrites et la compréhension et la production orale.

Au cycle moyen, les activités de l'écrit et de l'oral sont accompagnées, tout au long de la séquence d'activité de langue notamment celle de grammaire dans le but d'aider l'apprenant à assimiler puis atteindre les objectifs des activités de l'oral et de l'écrit.

A ce stade, Marie Eve Damar souligne : « *La grammaire au sens où nous l'entendons joue un rôle partout en classe de langue, puisqu'elle renvoie à la construction de toute énoncé. Ce n'est donc pas un outil linguistique parmi d'autres* ». ¹ Cela signifie que le savoir grammatical est attaché à l'enseignement/apprentissage de la langue et que tout contact avec la langue est lié inévitablement à sa grammaire.

L'enseignement/l'apprentissage de la grammaire au cycle moyen, se fait implicitement à partir des textes courts dans le but de montrer à l'apprenant l'utilité de la grammaire dans la gestion textuelle.

La grammaire textuelle est alors adoptée par l'approche co-actionnelle qui est à son tour adoptée par le ministère de l'éducation nationale dans l'enseignement de la matière « français » au cycle moyen.

Un des piliers de la grammaire textuelle est la reprise de l'information dans le texte à partir des substituts lexicaux et notamment grammaticaux.

¹Damar, Marie-Eve. Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles : PIE - Peter Lang. [En ligne]. 2009,p 60. Disponible sur : <<http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/download/2565/2709>>. (Consulté le 09/05/2022).

Notre travail de recherche vise un de ces substituts grammaticaux : le pronom relatif simple et son exploitation par les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen dans leurs écrits.

Le choix de ce sujet est motivé par un constat que nous avons fait dans un CEM en 2020. En effet, après avoir fait un rapport de stage en 3^{ème} année licence sur les carences grammaticales chez les élèves de 4^{ème} année, nous avons constaté que ces élèves trouvaient des difficultés lors du réinvestissement des pronoms relatifs simples (que, qui, où, dont).

A partir d'une série de questions que nous nous sommes posé autour de ce constat, nous sommes arrivé à la question de recherche suivante : quelles sont les causes qui empêchent les élèves d'assimiler le fonctionnement des pronoms relatifs simples dans un texte et le réinvestissement correct de ces outils de liaison linguistique par les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen ?

Pour répondre hypothétiquement à cette question, nous avons formulé l'hypothèse suivante : ce qui empêche les apprenants d'employer correctement les PRS est lié à deux causes principales : l'ignorance de l'antécédent et l'ignorance des fonctions des PRS.

Notre travail de recherche a pour objectif de :

- Déterminer les raisons pour les quelles les apprenants de 4^{ème} année du cycle moyen réemploient incorrectement les pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites.

Notre travail de recherche dépend essentiellement d'un questionnaire destiné aux enseignants de français de la wilaya de Guelma au cycle moyen, et d'une analyse à faire sur les productions écrites des apprenants.

Notre travail est subdivisé en deux grandes parties :

- la première est une revue de la littérature sur notre thématique de recherche.

- la deuxième est une enquête qui a comme finalité de cerner les difficultés du réemploi des pronoms relatifs simples.

Aspect théorique

Chapitre 1 :

L'enseignement/apprentissage de la grammaire

Dans le domaine des langues vivantes, que ce soit étrangères, première ou seconde, la compétence grammaticale est une compétence linguistique indispensable qu'on doit maîtriser afin de communiquer correctement dans une langue que ce soit cible ou source.

En étudiant une nouvelle langue, on doit tout d'abord reconnaître son fonctionnement et selon quelles règles elle fonctionne, c'est pour cette raison qu'à travers les premières recherches linguistiques, on considère la grammaire comme la base de tout apprentissage d'une langue.

Nous consacrons cette partie pour cerner les différentes acceptions données à la notion de (grammaire) afin de conclure à la définition procédurale de cette notion. Ensuite, nous montrons comment la grammaire est prise en compte d'un point de vue didactique.

Enfin, nous mettons l'accent sur la place de la grammaire dans les différents courants méthodologiques d'enseignement.

1. Qu'est ce que la grammaire ?

« *En réalité, le mot grammaire est fortement polysémique, il est difficile à cerner, parce que ses emplois sont aussi flous que multiples* ». ² On comprend de cette citation que la notion de grammaire possède plusieurs définitions, et chaque définition se donne selon l'emploi de cette notion.

- La grammaire est un nom féminin, elle est un ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. ³
- Pour cerner la grammaire dans un contexte linguistique d'ordre général, nous avons choisi la définition suivante et qui a été proposée par Ferdinand De Saussure : « *La grammaire étudie la langue en tant que système de moyen d'expression* ». ⁴ Il ajoute : « *En effet, la morphologie et la syntaxe réunies*

² R. Galisson et D. Coste : 1976. S P.

³ Dictionnaire Le Robert : 2000 p : 207.

⁴ Ferdinand De Saussure Cours De Linguistique Générale : 2016 p : 201.

qu'on est convenu d'appeler grammaire, tandis que la lexicologie ou science des mots en est exclue ». ⁵

Lorsqu'on synthétise ces définitions, nous pouvons dire que la grammaire c'est l'étude morphosyntaxique des unités linguistiques : leur forme qu'ils prennent (le verbe, le pronom, le nom...) et la combinaison entre elles pour former des syntagmes corrects (syntagme nominal, syntagme verbal...).

2. La grammaire d'un point de vue didactique

Sur le plan didactique, on combine la notion de grammaire avec le processus d'enseignement-apprentissage. Les chercheurs du domaine de la didactique proposent des acceptions à cette notion en tant qu'objet d'enseignement tout en mettant l'accent sur son contenu et la façon dont il est produit en classe. Selon Besse et Porquier, on peut attribuer trois acceptions différentes⁶ :

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

Cela signifie que l'être humain est capable dès son enfance d'acquérir et faire des échanges en respectant, inconsciemment toute norme grammaticale d'une langue donnée. Cela révèle sur une sorte de grammaire appelée : la grammaire intériorisée, cette notion montre un phénomène propre à 'être humain qui se caractérise par l'emploi correcte et inconscient de la grammaire dans le but de cohabiter dans l'environnement partageant la même langue.

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

Cette acception montre que les grammairiens ont installé la méthode visant la classification des unités de la langue donnée.

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

⁵ Ferdinand De Saussure Cours De Linguistique Générale : 2016 p : 201.

⁶ 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 21/05/2022).

C'est l'ensemble des théories qui essaient selon une vision didactique d'exposer le fonctionnement et l'organisation interne de la langue donnée.

3. La pluralité de l'enseignement de la grammaire

En fonction des besoins didactiques sur la langue, il existe plusieurs grammaires. Selon le didacticien Christian Puren, on note cinq différents types de grammaires :

- La grammaire morphosyntaxique
- La grammaire textuelle
- La grammaire énonciative
- La grammaire notionnelle fonctionnelle
- La grammaire intermédiaire

4. La grammaire dans les méthodologies d'enseignement

Enseigner une ou des langues étrangères est devenu de plus en plus une tâche compliquée, la complexité qui a été détectée se voit sur les différentes façons dont on enseigne les langues étrangères.

Le couple enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue ne pourra donc se réaliser sans avoir fait recours à une méthode, cette dernière est la façon par laquelle on organise les apprentissages qu'on présente aux apprenants de cette nouvelle langue ou dite étrangère pour eux. Il pourra être possible d'apprendre à parler une langue cible tout en la parlant immédiatement, or qu'il est impossible d'apprendre à lire ou à écrire en parlant cette langue. En effet ; la compétence scripturale et communicative nécessite à un degré considérable l'existence de la grammaire. Les méthodologies qui ont été développées à travers le temps, montrent que la grammaire est omniprésente que ce soit explicitement ou implicitement dans chaque méthodologie.

Dans l'ouvrage *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, Christian Puren, parlait de quatre méthodologies principales qui ont comme objectifs de stabiliser l'enseignement du FLE et le rendre plus accessible ; la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle ou la SGAV (structuro globale audiovisuelle). Suite à ces quatre grandes méthodologies, nous allons encore cerner la place de la grammaire dans les autres méthodologies qu'on considère fondamentales pour enseigner le FLE.⁷

4.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle

Dans les méthodes traditionnelles dites aussi méthodes grammaire-traduction, l'apprentissage de la langue française est basé essentiellement sur l'enseignement explicite de la grammaire. En effet ; l'enseignant met en relief l'explication des règles grammaticales données sur un point linguistique précis, puis on demande aux apprenants de les appliquer dans des exercices de thèmes et de versions. Dans cette méthodologie, la traduction est toujours considérée comme une procédure d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif visé dans la méthodologie traditionnelle l'accès à la littérature étrangère qui sert l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère.

4.2. La grammaire dans la méthodologie directe

Pour C. PUREN, la méthodologie directe est une « méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901 (circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes), 1902 (arrêté du 31 mai concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons) et décembre 1908 ».⁸

⁷ Puren dans son ouvrage : *Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues* parle de quatre grandes méthodologies d'enseignement des langues.

⁸ Puren, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, p.94.

En effet, la méthodologie directe est prise en compte comme un changement radical et interne de la méthodologie traditionnelle. Dans cette méthode, les enseignants des langues étrangères sont obligés d'enseigner les mots étrangers sans faire recours à la langue maternelle des apprenants; ici l'enseignant de la langue essaie le maximum de faciliter la compréhension du vocabulaire en faisant appel aux images, gestes et même aux mimiques dans le but d'exiger l'apprenant à réfléchir en langue cible sans lui laisser le temps pour chercher le sens dans sa langue maternelle.

Ensuite, cette méthodologie accorde beaucoup d'importance à l'oral qu'à l'écrit en faisant passer les apprenants par des exercices de prononciation et d'articulation, ce qui montre que l'intermédiaire de la forme écrite de la langue enseignée est négligée.

Enfin, l'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive ce qui fait que les règles seront comprises à travers des exercices de conversation ou bien des dialogues artificiels. À propos de cela, Puren, C nous fait la remarque suivante : « la grammaire des manuels directs est certes simplifiée et graduée par rapport à celle de la MT scolaire, mais il n'y a nul progrès qualitatif par rapport aux CTOP : c'est bien toujours de la même grammaire traditionnelle qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère hétéroclite de ses outils d'analyse, et construite à partir de la langue écrite littéraire. C'est pourquoi il existe très fréquemment dans les manuels directs de la première période un écart frappant entre la situation de communication - il s'agit souvent de dialogue entre amis ou membres de la même famille - et le style plus ou moins soutenu de la langue utilisée »⁹.

Pour conclure, la grammaire occupe une place implicite dans la méthodologie directe et qu'on peut la détecter à travers le fait qu'on pousse l'apprenant à parler correctement la langue.

⁹ Puren, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, p.94.

4.3. La grammaire dans la méthodologie active

La méthodologie active a pris place dans l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cette méthodologie avait eu appellations terminologiques différentes. en effet, on l'avait donnée comme noms ;la méthodologie mixte ,la méthodologie éclectique, la méthodologie orale et aussi la méthodologie directe.

Dans cette méthodologie, l'enseignement de la grammaire est pris en compte d'une manière souple. De plus, à travers cette méthodologie, on apprend aux apprenants de réfléchir autour du Pourquoi des phénomènes ? Tout en mettant l'accent sur l'apprentissage logique et raisonné de la langue ciblée ou enseignée. A propos de cela, PUREN, C a souligné : « L'équilibre entre l'apprentissage 'mécanique' et l'apprentissage 'raisonné' est modifié au profit de ce dernier. L'une des raisons avancées modifier ainsi cet équilibre est d'ordre psychologique : 'il s'agit ainsi de donner satisfaction à ce penchant et à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour vers les 13-14 ans. le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi de phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire ». ¹⁰

Avec la méthodologie active, la grammaire est implicitement demandée et enseignée d'une manière inductive à travers la répétition extensive des structures. Suite à cela, la méthodologie active a comme finalité la motivation de l'apprenant en lui créant une certaine ambiance lors de l'application des activités qu'on lui donne en classe. En effet, la motivation de l'apprenant est nécessaire dans le processus d'apprentissage.

4.4. La grammaire dans la méthodologie SGAV

¹⁰ Puren, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE , p 221.

Le plus marquant dans cette période qui vient juste après la deuxième guerre mondiale, c'est que la langue anglaise impose son existence entre toutes les autres langues étrangères notamment le FLE et elle est devenue la langue la plus communiquée internationalement. Par conséquent, le français dans cette période se trouve face à une sorte de disparition, et ce qui a poussé la France à restaurer son statut dans les pays étrangers. Elle a pris en compte la nécessité de l'enseignement du FLE tout en le considérant une affaire étatique. En effet, le ministère de l'éducation en France s'est chargé de remettre à pied la langue française en sortant de sa forme orale dans le quotidien, on a fait appel au linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc qui se sont occupés par la facilité d'apprendre le français et son diffusion. A cet effet, dans les années 1950, Petar Guberina a mis en vue le premier cadrage théorique de la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La domination de la méthodologie SGAV s'étend pour dix ans dans les années 1960-1970. Le principe de base de la MAV est de fournir un enseignement de FLE à partir du son et de l'image, elle fait aussi un lien avec la méthode directe qui le point commun entre elle est le non recours à la langue maternelle, ainsi qu'elles s'puissent sur un document de base tel que les dialogues qui représentent la langue dans le quotidien. L'enseignement de la grammaire dans cette méthode est réalisé sans l'intermédiaire de la règle autrement dit ; la grammaire inductive et implicite, l'apprenant dans ce cas découvre et forme la règle intuitivement à travers l'analyse des structures linguistiques parlées dans le document sonore.

4.5. La grammaire dans la méthode audio-orale

La méthode audio-orale est apparue durant la deuxième guerre mondiale, elle durait que deux ans. Cette méthode est aussi appelée la méthode de l'armée car elle découverte pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui a comme finalité former dans le plutôt possible des soldats sachant parler d'autres que l'anglais. Sur le plant linguistique, la MAO est basée sur les travaux d'analyse distributionnelle. Ce type d'analyse nécessite de proposer aux apprenants des exercices de substitution et de transformation en sortant des deux axes de la langue : l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatic. Ici l'apprenant est sensé substituer les unités qui constituent la

phrase donnée ou de transformer toute sa structure à une autre. Ce qui montre donc que ces exercices sont de type de répétition ou d'imitation à partir d'un exemple de structures. Par conséquent, l'apprenant sera capable de proposer et fournir des expressions et tout en changeant les formes paradigmatiques données. D'un point de vue grammatical, pour les générativistes, l'apprentissage de la langue ne se base pas uniquement sur les systèmes d'habitude et de l'analyse des phénomènes de surface mais aussi sur des règles permettant de reproduire et de comprendre des énoncés nouveaux.¹¹

4.6. La grammaire dans l'approche communicative

L'approche communicative a connu son développement en France à partir des années 1970 pour s'opposer contre la MAO et la SGAV qui se sont basées sur la répétition et l'imitation des structures. En effet, l'approche communicative a comme finalité de rendre l'apprenant plus actif dans la langue en lui installant une compétence communicative pour qu'il soit capable d produire des nouveaux énoncés en communiquant avec l'autrui : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ». ¹² On comprend de cette citation que le rôle de l'enseignant a changé de façon plus ou moins positive. En effet, l'enseignant dans les méthodes traditionnelles détient le savoir en classe en étant le maître. Les élèves sont interdits d'interagir en classe sauf si l'enseignant leurs interroge. Cela signifie que dans ces méthodes, l'élève est toujours passif, figé et il n'a plus le droit de participer en classe. Or, l'approche communicative vient pour s'opposer aux principes des méthodes traditionnelles, l'élève dans cette approche change de statut, d'ailleurs il n'est plus un élève mais un apprenant. Autrement dit, on lui a donné l'occasion d'être autonome dans son apprentissage de la langue. En partant des exercices qui installe une sorte de

¹¹ Porquier (1977) p.26, cité par Puren, C. (1988) :Op.cit, p.308

PUREN, C. (1988): Op. cit., p.372

¹²

dynamicité et qui lui pousse pour interagir dans la langue comme les jeux de rôle, on a pu plus ou moins garantir que l'apprenant pourra par la suite concevoir son apprentissage seul. Cela est identifié par Berard comme enseignement fonctionnel " : «La prise en compte de l'apprenant dans une démarche qui consiste à identifier des besoins → définir des objectifs → définir des contenus → choisir des supports pédagogiques, correspond à ce que l'on identifie comme enseignement fonctionnel du français.». ¹³

L'approche communicative vise à installer chez l'apprenant une compétence de communication ; chose qui se réalise à travers les jeux de rôle comme nous l'avons déjà cité et les travaux collectifs qui favorisent la confiance en soi.

Le traitement de la grammaire dans cette approche n'est pas pris comme dans les autres courants méthodologiques. L'approche communicative a, elle, privilégié la communication, orale ou écrite. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, très à l'aise pour faire passer un message, qui, malgré ses imperfections linguistiques, était parfaitement compris.

Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire – qui reste lié à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction-, mais sur la façon d'envisager avec attention particulière :

- le traitement et l'utilisation des erreurs ;
- la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation ;
- l'appropriation et la fixation de ces points de grammaire ;
- le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative. ¹⁴

¹³ Berard, E. (1991): L'approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, CLE international, coll. DLE, p. 32.

¹⁴ Tagliante, C., (1999) : *La classe de langue*, CLE International, Paris, p. 150.

Donc, dans l'approche communicative, la grammaire est vue comme celle qui guide les apprenants à reconnaître eux-mêmes comment fonctionne la langue à travers un ensemble d'énoncés proposés contextuellement jusqu'à arriver à la compréhension de la règle. Christine Tagliante conçoit l'approche communicative dans son objectif comme suit : « apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante ». ¹⁵

4.7. La grammaire dans la perspective actionnelle

« (...) cet instrument de référence commun n'entend aucunement donner le jour à une nouvelle méthodologie d'enseignement, fût-elle actionnelle, au fait que: "Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social». ¹⁶ On comprend de ce qui a été dit par J - C. Beacco que la perspective actionnelle dans son contexte n'est pas une nouvelle méthodologie établie d'enseignement mais plutôt une nouvelle façon d'interpréter le couple enseignement-apprentissage et pour qui le cadre européen , « voit que l'utilisateur et l'apprenant d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir à part la communication dans des circonstances et dans un domaine d'action particulier ». ¹⁷ En effet, l'apprenant dans son apprentissage a besoin des outils qui lui permettent d'utiliser la langue en accomplissant des tâches propres à lui dans un environnement et dans des différentes circonstances.

La perspective actionnelle et comme d'autres approches et d'autres méthodologies d'enseignement et apprentissage n'est fondée sur les activités grammaticale comme

¹⁵ Tagliante, C., (1999) : La classe de langue, CLE International, Paris, p. 32.

¹⁶ Beacco, J.-C. (2010): La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, Paris, p. 60-61.

¹⁷ CECR, P.15.

le souligne Beacco : « l'approche actionnelle n'a pas de pertinence pour les activités grammaticales qui sont utilisées dans les enseignements de type scolaire ».

¹⁸Cependant, pour le Cadre européen il est nécessaire de faire passer l'apprenant par quelques principes envisageant les progressions : « «La complexité inhérente à la syntaxe n'est pas le seul principe de progression à considérer.

1. **La productivité communicative des catégories grammaticales** doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ?

2. **Les données contrastives** ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. Par exemple, les propositions subordonnées en allemand posent aux apprenants anglais et français plus de difficultés en ce qui concerne l'ordre des mots qu'à un néerlandophone. Toutefois, les apprenants de langues proches comme, par exemple, allemand/néerlandais ou tchèque/slovaque, risquent de tomber dans une traduction mécanique mot à mot.

3. **Le discours authentique** oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale.

Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories. Il se peut que l'apprenant habile les acquière et en fasse usage avant d'autres qui sembleraient plus fondamentales.

4. On peut aussi éventuellement prendre en compte « l'ordre naturel » de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2¹⁹.

¹⁸ Beacco, J.-C.: (2010): La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, Paris, p. 63.

¹⁹ CECR, p. 115

5. L'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen en contexte scolaire algérien

Les évolutions qui ont été établies par la tutelle sur le système éducatif et notamment sur l'enseignement/apprentissage du FLE, assure que l'état veut prendre en compte cette matière dans une nouvelle vision. Cela est confirmé par l'ensemble de réformes qui sont mises en application depuis les années 2003/2004 jusqu' à nos jours dans le but de perfectionner cet enseignement en offrant aux enseignants de nouvelles méthodologies d'enseignement et de nouveaux outils didactiques et pédagogiques plus développés. Tout cela nous pousse à mettre en évidence le statut de l'enseignement du français en Algérie, ainsi que ses finalités envisagées.

5.1. La situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

Amender l'enseignement du français et offrir un climat avantageux dans le but d'apprendre cette langue dans les établissements scolaires en Algérie figure dans les années 2003/2004 qui vise à rendre les programmes ainsi que les méthodes d'enseignement du FLE assez parfaits. D'un coté, ces réformes, l'enseignant et l'apprenant ont sans doute subi des perturbations au niveau de l'acte enseigner/apprendre. Mais d'un autre coté, ces changements ont donné plus d'importance à la langue française en envisageant le développement de certaines compétences chez l'apprenant qui est considéré comme le noyau de cet apprentissage ; notamment une compétence communicative en cette langue et une compétence d'expression et de production écrite.

Il est indispensable de noter l'objectif fondamental des réformes établies sur l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen est de créer chez les apprenants de ce cycle une compétence linguistique et de leurs faire apprendre les règles géant les codes linguistiques dans le but de les appliquer dans le 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 écrite . ».*²⁰

Durant son apprentissage, l'apprenant du cycle moyen devient de plus en plus capable de développer chez lui-même une sorte d'autonomie lui permettant de produire spontanément des énoncés à l'orale et de s'exprimer aisément à l'écrit.

Nous confirmons cela par ce que dit 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 effets* ». ²¹

Certainement, l'enseignement du FLE en Algérie ne vise pas uniquement à rendre l'apprenant capable de communiquer et écrire en langue française, mais aussi lui permettre d'avoir une compétence culturelle et interculturelle. En effet, la langue française est considérée comme un lien avec les autres cultures étrangères et le patrimoine universel et cela se manifeste à travers la communication orale ou écrite avec autrui ainsi que faire des relations avec ceux qui sont d'un autre pays.

5.2. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en Algérie

Il est nécessaire de noter que chaque apprenant désirant l'apprentissage d'une langue étrangère notamment le français, doit d'abord acquérir une compétence

²⁰ 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.

²¹ 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 22/05/2022).

grammaticale en cette langue. A cet effet, l'école algérienne a fermement gravé la grammaire dans les manuels scolaires.

Faire apprendre la grammaire c'est le fait de reconnaître la morphologie et le mécanisme de la langue à travers la maîtrise de ses règles. Donc, la grammaire permet de mettre l'apprenant dans la situation où il est sensé réinvestir ses connaissances et ses savoirs faire ainsi que ses attitudes dans le but d'installer les compétences désirées. Parmi ces compétences visées par cette discipline c'est garantir la maîtrise de la communication de la part de l'apprenant pour qu'il puisse produire par la suite des énoncés oraux ou écrits grammaticalement corrects.

Pour terminer, nous pouvons dire que l'objectif principal de ces réformes et à travers l'enseignement de la grammaire, c'est la pratique de la grammaire en classe de langue qui va faire l'objet indispensable de notre réflexion en prenant cela en compte, nous posons la question suivante : quelle est la grammaire ciblée par les rénovations établies ?

Afin de répondre à cette question, il nous convient de dire que les réformes scolaires appliquées sur le cycle moyen ont 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 programmes.²² Donc nous notons que l'enseignement de la grammaire au cycle moyen et en contexte algérien, comprend une démarche inductive dont les enseignants tentent d'encren les règles grammaticales implicitement chez les apprenants en se focalisant sur les interactions en classe.

La grammaire implicite a comme finalité de motiver l'apprenant à découvrir le fonctionnement de la langue donnée, en analysant systématiquement et scientifiquement un support textuel proposé par le manuel ou par l'enseignant saisissant une structure grammaticale envisagée. Ce support textuel est lié à un

²² Bahloul 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 22/05/2022).

enchaînement de questions de compréhension facilitant à l'apprenant de parvenir à connaître tout seul la règle. A propos de cela, Galisson et Coste assure que l'objectif de la grammaire implicite 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 forme* ». ²³

L'objectif principal de l'approche par les compétences est de permettre à l'apprenant de mettre en pratique les savoirs produits au lieu de transmettre des savoirs dits scolaires qui peuvent étroitement limiter l'apprenant dans une habileté technique.

Il est nécessaire de rappeler que dans le couple enseignement/apprentissage de la grammaire implicite, l'intérêt est focalisé sur l'apprenant. De ce fait, l'enseignant vise à didactiser des présupposés théoriques en situation de classe dans le but d'inviter les élèves à découvrir les difficultés qui les intéressent, en leur permettant de trouver les réponses qui les aideront à la transformation de ce qu'ils savent, à l'enrichir et le consolider. ²⁴

Quoi qu'on a donné tellement d'importance à cette activité, sa mise en application en classe reste mise à l'écart parce que les pratiques de classe adoptées pour les points de langue en contexte scolaire algérien sont jugées inefficaces, ineffectives et portant de doute. Elles s'inscrivent d'une manière singulière dans la tradition d'une grammaire scolaire favorisant un enseignement directif et systématique de la langue. ²⁵

²³ Galisson, 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](https://gramm-
fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf)>. (Consulté le 05/05/2020).

²⁴ 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 24/05/2022).

²⁵ Bahloul, Noureddine. De la grammaire, 139 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 24/05/2022).

Dans le même contexte, « *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* ». ²⁶

²⁶ 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 24/05/2022).

Chapitre 2 :

La grammaire textuelle et les pronoms relatifs

La grammaire textuelle est celle qui s'occupe de la cohérence et la cohésion des textes en basant sur l'assimilation des éléments anaphoriques notamment les pronoms relatifs simples

Dans cette partie, nous essayons d'éclairer les concepts clés ayant rapports avec notre thématique notamment la grammaire textuelle, les pronoms en général, les pronoms relatifs simples ou composés et la subordonnée relative qui prennent une place indispensable dans l'enseignement de la grammaire textuelle du français en 4AM.

1. La grammaire textuelle

Elle s'est développée dans les années 1960 sous l'impact de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky qui mène à élargir la conception traditionnelle sur la grammaire.

Si la grammaire morphosyntaxique s'occupe de la phrase, la grammaire textuelle s'occupe des phénomènes qui apparaissent dans un ensemble de phrases orales ou écrites. Elle s'intéresse à ce qui concerne la cohérence et la cohésion des textes. Cette grammaire montre le rôle joué par les différents connecteurs servant à organiser les textes et permettant de bien voir les articulations entre les phrases.

En d'autre terme, la grammaire textuelle est considérée comme une approche de la langue qui propose de prendre en compte les phénomènes existant dans le cadre de la phrase ; en traitant particulièrement l'emploi des temps verbaux, les traits énonciatifs, les organisateurs textuels et toutes relations anaphoriques. En effet, ce type de grammaire met en relief l'étude de chaque élément linguistique (sa présence et sa valeur) dans une phrase en étudiant la relation qu'il établit avec les autres éléments qui figurent dans la phrase précédente ou celle qui suit. Ce qui est possible de dire aussi sur la grammaire textuelle, c'est qu'il ne s'agit pas seulement d'étudier les phénomènes résident dans une phrase, mais aussi de prendre en compte tout les constituants linguistiques à partir de tout un texte. En effet, la grammaire textuelle étudie l'enchaînement des phrases et la cohérence du texte : les outils de la liaison

tels que les adverbes et les conjonctions, les éléments qui servent à la reprise notamment les pronoms, les déterminants et la substitution...Etc.

2. Les démarches adoptées pour enseigner la grammaire textuelle

Le traitement de la grammaire en classe de FLE est devenu une problématique centrale qui a fait naître depuis longtemps un intérêt sémillant chez les linguistes, les enseignants, ainsi que chez les apprenants qui sont ceux qui reçoivent les apprentissages de type grammatical. En effet, cet intérêt fait appel à plusieurs méthodes ou démarches pour enseigner la grammaire textuelle en classe.

- **La grammaire active /la grammaire passive**

La grammaire active désigne l'ensemble des règles grammaticales plus ou moins maîtrisables par l'apprenant d'une compétence active. En effet, elle se définit comme la capacité de la réutilisation des éléments linguistiques pour l'amélioration de son expression personnelle. Contrairement à la grammaire passive qui désigne l'ensemble des règles maîtrisées par l'apprenant selon son niveau de reconnaissance.

- **La grammaire contextualisée /la grammaire décontextualisée**

La grammaire contextualisée, c'est celle qu'on enseigne dans un contexte et qui par laquelle on traite une situation de communication, tandis que la grammaire décontextualisée est celle qui est enseignée en dehors de toute sorte d'une situation de communication, elle souvent appliquée sur des phrases isolées.

- **La grammaire déductive /la grammaire inductive**

La grammaire déductive, c'est lorsqu'on enseigne la grammaire en commençant par l'explication de la règle pour chercher des exemples, alors que la grammaire inductive c'est lorsqu'on demande aux apprenants de découvrir la règle à travers un ensemble d'exemples sous forme des phrases.

- **La grammaire explicite /la grammaire implicite**

L'enseignement explicite de la grammaire met l'accent sur l'exploitation des règles grammaticales qui est le principe de base de la grammaire explicite, et qui sert à l'optimisation du temps de la classe, focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de langue en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation,. Contrairement à la grammaire implicite qui est interprétée comme le non-enseignement de la grammaire.²⁷

3. Les pronoms et les pronoms relatifs

3.1. Qu'est ce qu'un pronom

Selon le Robert : « pronom : n.m. Gramm. Mot qui a les fonctions du nom et qui représente ou remplace un nom. Pronoms démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, personnels, possessifs, relatifs ».28

«Le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre, en outre, les pronoms personnels et possessifs varient en personne, les pronoms personnels, les relatifs et les interrogatifs varient d'après leurs fonctions. Le pronom est susceptible d'avoir les diverses fonctions des noms : sujet, attribut, complément, parfois apposition ou apostrophe». ²⁹ Suite à ces deux définitions, nous pouvons dire que le pronom est une partie du discours que l'on considère comme un outil grammatical qui peut prendre la fonction d'un nom ou d'un groupe nominal qui le précède ou qui le suit dit antécédent.

²⁷ **Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca.** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. 2005 P : 387.

²⁸ Dictionnaire : Le Robert 2000 p : 361.

²⁹ Maurice Grevisse et André Gosse dans Le Bon Usage 15/2011p : 871.

On distingue six différents types de pronoms : relatifs, personnels, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, et indéfinis.

3.2. Les pronoms relatifs

Selon Le Bon Usage, les pronoms relatifs sont définis comme suit : «les pronoms relatifs qu'on appelle parfois conjonctifs, servent à introduire une proposition qu'on appelle même relative : à la différence des conjonctions qui introduisent aussi une proposition, ils ont une fonction dans cette proposition : celle de sujet, de complément, parfois d'attribut, ils ont un genre, un nombre, une personne, même s'ils n'en portent pas visiblement les marqueurs s'ils sont présentant, ils ont un antécédent».30

On comprend de la définition précédente que les pronoms relatifs sont des composantes grammaticales employées dans une phrase complexe pour remplacer un syntagme nominal dit antécédent afin d'éviter la répétition de la proposition principale en introduisant une autre proposition dite relative.

NB : l'antécédent des pronoms relatifs peut être masculin ou féminin comme il peut être neutre

3.2.1. Les types des pronoms relatifs

Il existe deux types de pronoms relatifs : simples et composés.

- **tableau récapitulatif**

Pour montrer les deux types de pronoms relatifs et les différentes formes qu'ils prennent, nous avons choisi le tableau suivant :

Pronom relatif	Masculin	Féminin	Neutre
Formes simple	Qui	Qui	Qui
	Que	Que	Que
	Dont	Dont	Dont

³⁰ Mauriss Grevisset André Gosse, Le Bon Usage 15/ 2011 p : 954.

	Où	Où	Où
Forme composé	Lequel, lesquels, duquel, desquels, auquel, auxquels	Laquelle, lesquelles, de laquelle, desquelles, à laquelle, auxquelles	

3.2.2 les fonctions des pronoms relatifs simples

Les pronoms relatifs simples gardent généralement la même fonction grammaticale du syntagme nominal dans une proposition dite « relative » introduite.

« Le pronom relatif peut avoir sa fonction par rapport à un terme faisant partie d'un syntagme verbal ou d'une proposition qui dépendent de la proposition relative 31».

- **Le pronom relatif : Qui**

Le pronom relatif « qui » remplace le sujet dans la proposition dite relative qui l'introduit.

Exemple : « je ne pouvais pas me l'expliquer l'horreur qui se dégageait de la situation »³².

- **Le pronom relatif : Que**

Le pronom relatif « que » reprend généralement la fonction d'un COD dans la proposition relative qu'il introduit tout en gardant le genre et le nombre de son antécédent.

³¹ Mauriss Grevisset André. Le Bon Usage ,15/2011, p : 955.

³² Gaston Leroux. Le parfum de la dame en noire 2015, p : 21.

Exemple : « La fille que j'aime, comme toute une génération de jeune, est condamnée à ne pas se marier ». ³³ Parfois le ce pronom relatif est employé comme un attribut dans le cas où l'expression comprend le verbe d'état « être ».

Exemple : J'ai essayé de lui contacter mais il ne répond pas, content qu'il était de son excursion vers le sud.

- **Le pronom relatif : Dont**

Il s'emploie généralement pour remplacer un COI dans la proposition relative qu'il introduit,. Ce COI est introduit généralement dans la proposition principale par la préposition « de »ou « à ».

Exemple : « Oh, où est donc celle dont les lèvres sont de rubis ». ³⁴

- **Le pronom relatif : Où**

Le pronom relatif « où » a deux fonctions dans la proposition relative qu'il introduit :

- **Complément circonstanciel de temps (CCT)**

Exemple : « C'est l'époque où les deux philosophes entretiennent amicaux » ³⁵.

- **Complément circonstanciel de lieux (CCL)**

Exemple : « comme un monde à part, le monde des déçus où s'aventuraient les fous » ³⁶.

3.3. La phrase complexe

La phrase complexe est une phrase qui contient au minimum deux verbes conjugués, elle est composée de deux propositions : proposition principale et proposition (s) subordonnée (s). Dans ce type de phrase, on ne peut pas enlever la

³³ Abderrahmane Lounes. Poèmes à coups de poing et à coups de pied 1981 p : 08.

³⁴ Omar Khayyam, Les robaiates, traduit du persan par J. B. Nicolas 1965 p : 105.

³⁵ Albert camus, L'étranger 2015 p : 06.

³⁶ Alexandre Kalda, Le désire 1965 p : 53.

proposition principale car c'est la proposition qui véhicule le sens de toute la phrase, tandis que les autres propositions dites subordonnées n'effectueront aucune influence sur le sens lorsqu'on les enlève.

Exemple : le professeur nous parle des livres qu'il a lus cette année. Dans cet exemple, la proposition principale c'est : le professeur nous parle des livres, et la proposition subordonnée c'est : qu'il a lus cette année. Le sens qu'on vise à transmettre à travers cet exemple, c'est que le professeur est entrain de parler des livres sans chercher à savoir s'il a lu ces livres ou non. Ce sens transmis réside au niveau de la proposition principale, c'est-à-dire qu'on peut ne pas ajouter la subordonnée parce que le sens qu'elle véhicule est une expansion du nom (livre) et qu'on peut la supprimer. On peut tout simplement dire : le professeur nous parle des livres.

Selon Maurice Grvisse et André Goosse, la phrase complexe est définie comme suit : « la phrase complexe peut être considérée comme la réunion de plusieurs phrases simples. Cela se concrétise d'ordinaire par la présence de plusieurs verbes à un mode personnel »³⁷.

3.4. La subordination

On entend par la subordination ; l'enchâssement d'une ou des phrases dans une autre afin de former une seule phrase qui sera complexe. C'est aussi une dépendance exprimée à travers l'ajout des phrases simples à une phrase principale pour jouer le rôle d'un constituant mentionné dans cette dernière.

Il est souligné dans le dictionnaire didactique de la langue française qu'on peut considérer qu'une proposition subordonnée lorsqu'elle fait partie d'une autre proposition ³⁸.

Exemple : les livres que vous cherchez, sont disponibles au niveau de la bibliothèque de l'université.

³⁷ Maurice Grvisse et André Goosse. Le Bon Usage : 2011 p : 1489.

³⁸ Michelle Pougeoise : Dictionnaire didactique de la langue française. Paris, p : 402.

L'expression soulignée, est une proposition subordonnée relative qui vient pour compléter le nom : livres, ce dernier est appelé antécédent.

NB : L'antécédent est un mot ou un syntagme existant dans la proposition principale et auquel se rapporte la proposition subordonnée.

3.4.1. La subordonnée relative

La proposition subordonnée relative est une proposition introduite par un pronom relatif qui appelé : subordonnant, c'est-à-dire le mot par lequel on va relier cette proposition avec la principale. La subordonnée relative est considérée comme une expansion d'un nom ou d'un syntagme nominal existant dans la proposition principale.

NB : le pronom relatif est utilisé pour éviter la répétition de l'antécédent dans la proposition subordonnée relative.

Pour Maurice Grvisseet André Goosse la proposition subordonnée relative est définie comme suit :

*« La proposition subordonnée relative est une proposition commençant par un pronom relatif (qui, que, quoi, dont, où, lequel...) ou par le syntagme contenant le pronom relatif, ou parfois dans la langue écrite surtout, notamment juridique, par un nom accompagné du déterminant relatif ».*³⁹

3.4.1.1. La fonction de la subordonnée relative

La proposition subordonnée relative est généralement le complément du nom ou du syntagme nominal appelé antécédent qui existe dans la proposition principale, elle est donc dite complément de l'antécédent.

3.3.1.2 La place de la proposition subordonnée relative

³⁹ Le Bon Usage : 2011 p :1491.

- Généralement la proposition subordonnée relative suit directement son antécédent dans l'usage ordinaire.

Il m'a parlé de l'**université** où il a présenté son premier ouvrage.

- Parfois la proposition subordonnée relative qui renvoie au sujet se place après le verbe, généralement ce cas se trouve à l'écrit et lorsque la phrase est un peu longue.

Les étudiants se sont absentés qui auraient dû présenter leurs exposés.

- La proposition subordonnée relative précède parfois son antécédent et souvent dans un langage littéraire recherché.

IL m'a fait reconnaître, qui vont rejoindre la concurrence organisée pour le mois de mai, les excellents étudiants de la promotion.

- La proposition subordonnée relative prend la place de son antécédent dans le cas où ce dernier n'existe pas.

Qui travaille pour son avenir, tout le monde est à son côté.

4. Les pronoms relatifs et le problème d'Interférences syntaxiques

Le plus remarqué dans l'apprentissage des langues étrangères notamment le français langue étrangère, c'est que l'apprenant maîtrise inconsciemment une langue dite maternelle avec toute sa grammaticalité. En effet, la maîtrise de cette langue (l'arabe dans notre cas) influence de façon inconsciente et spontanée sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, cette influence peut se voir à travers le lien que fait l'apprenant entre un cours de grammaire en langue étrangère et l'autre qui lui semble pareille et identique dans sa langue maternelle. Dans ce cas de liaison, l'apprenant essaye d'appliquer la règle proposée dans sa langue maternelle pendant la réalisation de la tâche demandée en langue cible.

Pour le cas des pronoms relatifs simples, l'apprenant dans sa réflexion fait automatiquement recours au même cours qui existe dans la langue arabe dans le but de mieux comprendre le cours et pour bien répondre aux activités données.

Le tableau suivant va résumer les interférences syntaxiques entre les pronoms relatifs en français et ceux en arabe :

En français	En arabe classique
L'élève qui a réussi	Ettilmidhou elledhi najaha التلميذ الذي نجح
Le livre dont tu m'as parlé	Elkitabou elladhi hadathtouka anhou الكتاب الذي حدثتك عنه
La fille que j'ai rencontrée	Elbintou ellati kabaltouha البنات التي قابلتها
La plage où nous sommes allés	Echatiaou ayna dhahabna الشاطئ أين ذهبنا

Ce que nous remarquons à travers ces interférence syntaxiques, c'est que la traduction en arabe nécessite l'existence du pronom personnel (**hou**) pas loin du pronom relatif (**elladhi/ellati**) qui est son équivalent en français le pronom personnel (**lui**). Ensuite, les pronoms relatifs (**elladhi/ellati**) en langue arabe renvoient aux pronoms relatifs (**qui/que/dont**) en langue française, pendant que le pronom relatif (**où**) est renvoyé par le pronom relatif (**ayna**).

Aspect pratique

Chapitre 1 :

Méthodologie de

recherche

Après avoir accompli notre partie théorique, nous allons exposer la partie pratique qui a pour objectif de vérifier les hypothèses que nous avons supposées. Dans cette partie nous essayerons de schématiser le plan de notre enquête, d'abord, présentation de la méthodologie que nous avons suivie. Ensuite, l'analyse des réponses recueillies du questionnaire qui a été destiné aux enseignants du français au cycle moyen. Enfin, l'analyse d'un matériel didactique dans le quel les élèves de 4^{ème} année sont sensé répondre à une activité et rédiger une production écrite.

1. Méthodologie du travail

Dans le but d'exécuter notre enquête, il nous a été préférable d'élaborer deux outils d'investigation en essayant d'attraper les finalités ciblées par notre travail de recherche. Dans cette partie pratique, il a été prévu de faire recours à un autre outil d'investigation (grille d'observation) qui a été annulé en raison d'insuffisance du temps, ainsi que notre thématique de recherche et liée à un cours de grammaire qui a été enseigné dans le premier trimestre.

2. Outils d'investigation :

2.1. Le questionnaire

A fin de fournir une réponse significative à la question principale de notre recherche, nous nous sommes orienté vers la technique du questionnaire qui se révèle meilleur moyen permettant de reconnaître les raisons pour lesquelles les élèves de 4^{ème} année du cycle moyen ne parviennent pas à réemployer correctement les pronoms relatifs simples lors d'une production écrite en nous inspirant des réponses fournies de la part des enseignants questionnés.

Le questionnaire est une technique de recherche qui comprend une communication entre un enquêté et un enquêteur dont l'objectif est de recueillir des informations sur des faits ou des représentations. Il se diffère de l'entretien dans la mesure où les questions sont administrées à l'écrit.

Le questionnaire selon Gagné et Al est une « technique de prélèvement des données qui consiste à soumettre les sujets à un ensemble contraignant de questions précises, ouvertes ou fermées »⁴⁰.

Ces questions dissemblables sont : 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.⁴¹ Suite à cette définition, nous mettons en évidence que le questionnaire que nous avons rédigé est composé des questions qui ne sont pas posées inconsidérément et qui correspondent aux hypothèses que nous avons citées.

2.1.1. Description du questionnaire

Notre questionnaire contient 8 questions : des questions fermées dont l'objectif est de comprendre à quelle degré de difficulté les élèves de 4^{ème} année du cycle moyen n'arrivent pas à employer les pronoms relatifs simples, et une question ouverte pour que les enseignants enquêtés puissent donner leurs avis librement envisageant les autres raisons pour lesquelles ces élèves sont en difficulté quant à l'usage des PRS.

2.1.2. Public et échantillonnage

⁴⁰ 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, p176. Cité par : BÉLANGER-CLOUTIER, Myriam-Qi Elanger-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 12 mai 2022).

⁴¹ 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 12 mai 2022).

Quoique la diffusion du questionnaire nécessite largement du temps et une véritable persévérance comme le signale Calvet et Dument : « la construction du questionnaire est une tâche délicate qui nécessite une bonne préparation, du temps et des moyens »⁴². Nous avons finalement pu accéder à plusieurs CEM dans le but d'effectuer notre enquête. Comme nous avons pu ciblés 40 enseignants du français de différentes régions de la wilaya de Guelma, malheureusement il y'avait que 30 enseignants qui nous ont offert leurs réponses. Cela nous a permis de recueillir des informations différentes et des réponses appropriées. Ces 30 enseignants travaillent dans les régions suivantes :

L'établissement scolaire	La commune
CEM Segouali Mohamed Elhaouas	Oued Zenati
CEM Hamoudi Dorbani	Oued Zenati
CEM Heddami Belkacem	Ain Regada
CEM Khassane Kanafani	Hamame Debagh
CEM Ben Djemil	Guelma
CEM 20 Aout 1955	Oued Zenati
CEM 11 décembre 1960	Guelma

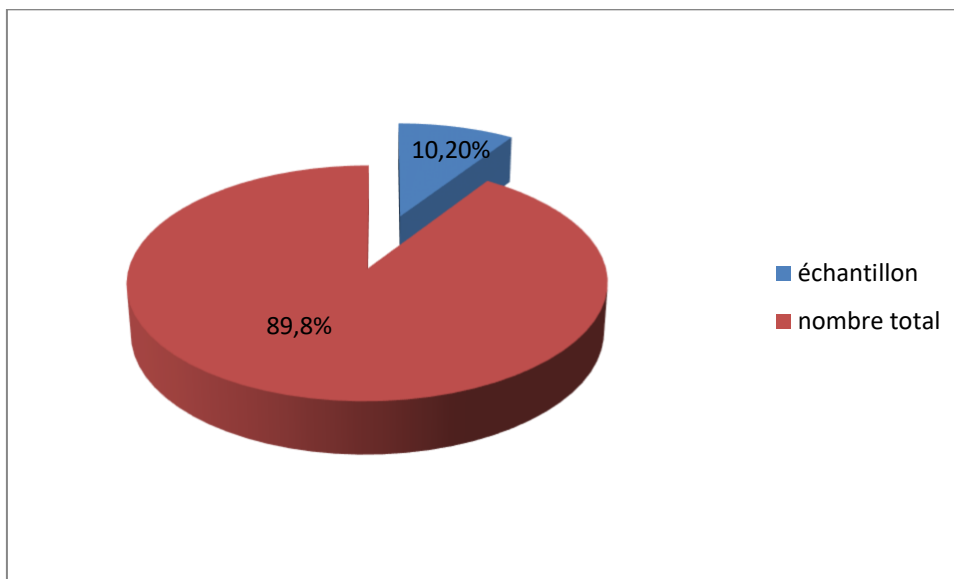
- **Echantillonnage**

Un échantillonnage limité et sélectionné scientifiquement qui est fidèlement représentatif de la population d'étude. Dans notre enquête, nous avons ciblé les enseignants de français du cycle moyen de la wilaya de Guelma et qui sont environ en nombre de 392 enseignants variant entre femmes et hommes. Ils exercent leur

⁴² 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 15/05/2022).

métier dans des régions diverses (urbaines et rurales) et ils possèdent des carrières diplomatiques différentes.

Nous nous sommes dirigés à choisir un échantillon qui peut représenter d'une manière générative les caractéristiques de cette population le plus fidèlement possible. L'échantillon visé dans notre enquête représente 10.20 % du nombre total de la population.



Graphique n° 01 : Représentation de l'échantillon par rapport au nombre total des enseignants

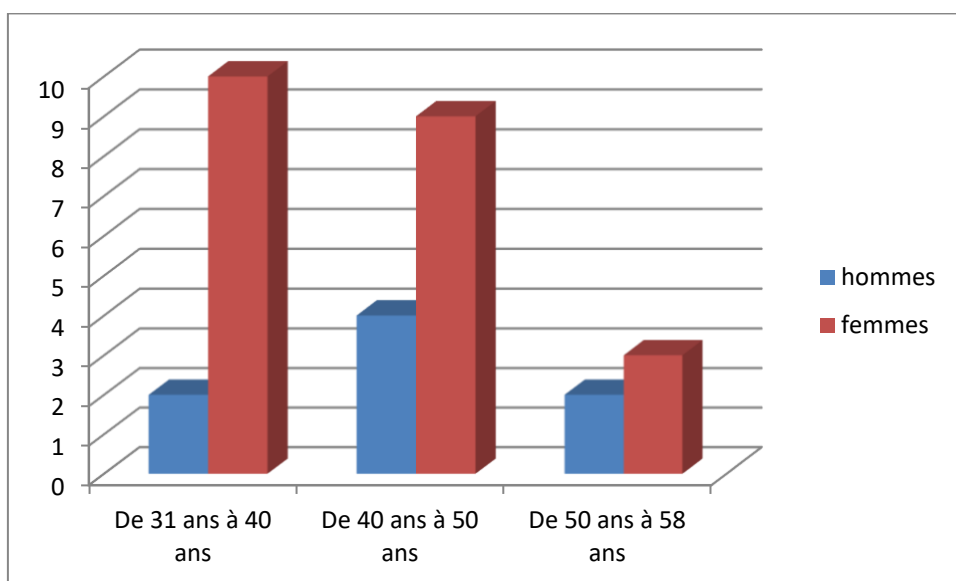
- **Représentation de l'échantillon**

A fin de former un échantillon qui constitue tous les traits représentatifs de la population choisie, il nous a apparu préférable de nous questionner sur le sexe et l'âge des enquêtés, ainsi que leur expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement et les niveaux qu'ils ont enseignés auparavant.

- **L'âge**

Les enseignants que nous avons interrogés sont entre 31ans et 58ans. Nous remarquons suite à cette différence d'âge qu'ils ont tous une expérience dans le

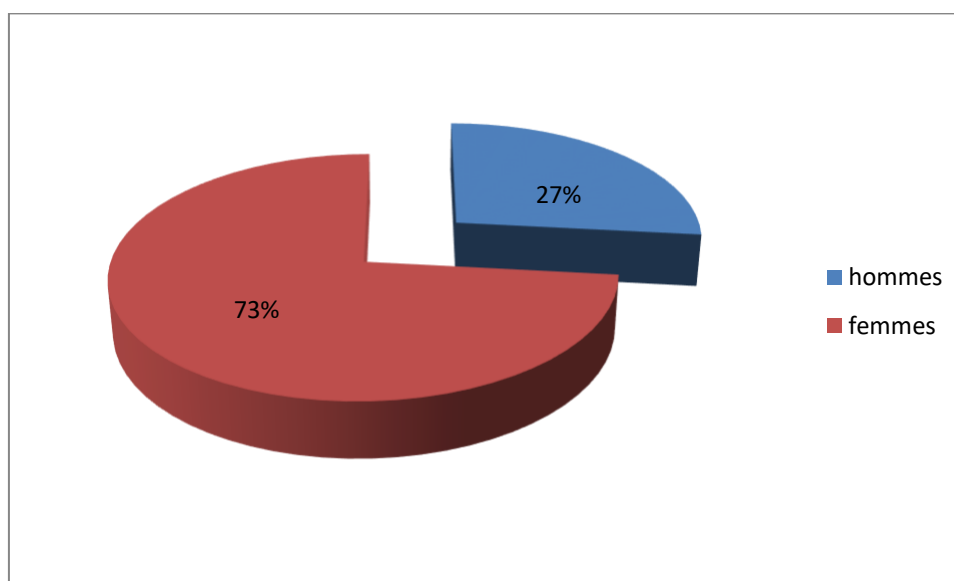
domaine de l'enseignement, cela nous a donné l'occasion de quantifier plusieurs renseignements relatifs à notre thématique de recherche.



Graphique n° 02 : Répartition des enseignants selon l'âge

➤ Le sexe

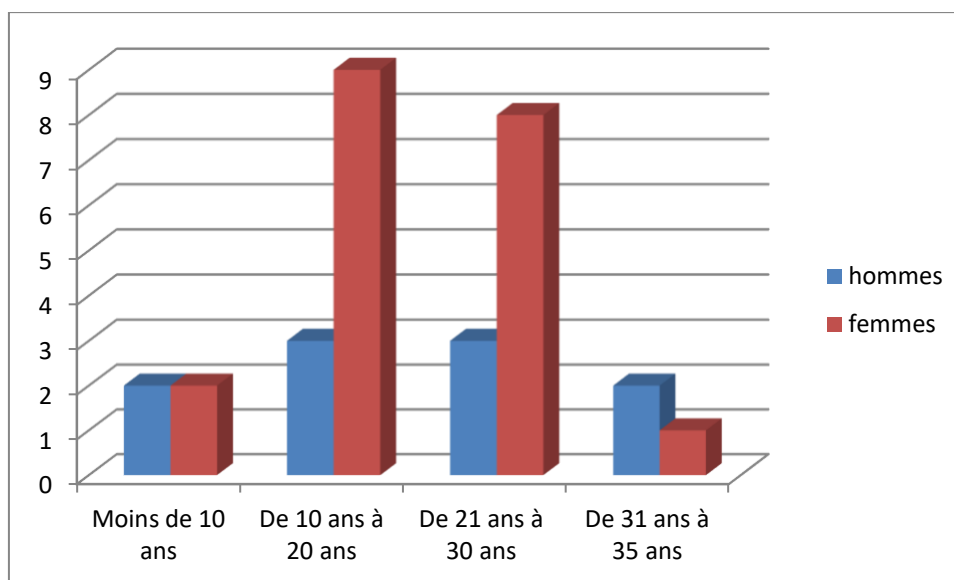
Après avoir collecté les réponses des enseignants, nous observons que la majorité d'entre eux sont des femmes. Cela veut dire que le nombre du sexe féminin dans l'enseignement au collège est plus élevé par rapport à celui des hommes (22 femmes et 8 hommes).



Graphique n° 03 : Répartition des enseignants selon le sexe

➤ L'expérience

A travers notre enquête, nous constatons que les années d'expérience de notre échantillon varie entre 9 ans et 34 ans de service. Cela signifie que presque tous les enseignants enquêtés ont été présents dans les réformes appliquées sur le secteur éducatif. Par conséquent, ces différentes années d'expérience nous ont permis de garantir la fiabilité des réponses que nous avons collectées.



Graphique n° 04 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

➤ Les niveaux enseignés auparavant

A partir de notre enquête, nous remarquons que la quasi-totalité des enseignants interrogés sont passés par tout les niveaux du cycle moyen. Cela justifie qu'ils sont conscients de leurs réponses fournies.

2.2. Le matériel didactique

2.2.1. Lieu d'enquête et échantillonnage

Après avoir élaboré notre questionnaire qui a été destiné aux enseignants du cycle moyen de la wilaya de Guelma, nous nous sommes dirigés vers la technique du matériel didactique qui comprend une analyse des productions écrites proposées aux élèves de 4^{ème} année du même cycle dont l'objectif est de vérifier si l'élève emploie les PRS dans sa production écrite ou non, ainsi que l'emploi correct s'il y'en a plusieurs PRF.

- **Lieu de recherche**

Notre recherche a eu lieu au CEM Segouli Mohamed Elhaouas qui se situe à Oued Zenati wilaya de Guelma et au CEM

Après avoir récupéré l'autorisation d'accès à cet établissement scolaire, nous avons commencé notre recherche juste après les vacances de printemps pour collecter des données suffisante qui pourront valider nôtre hypothèse.

L'établissement contient 3 classes de 4^{ème} année divisées en 6 groupes qui ne dépasse pas 23 élèves.

- **Présentation des apprenants**

Le groupe avec lequel nous allons effectuer notre recherche est composé de 40 élèves de 4^{ème} année de deux CEM distincts, ils sont à l'âge de 15 ans et 16 ans. Ce groupe est constitué majoritairement des filles. Dans le but de vérifier si ce groupe d'élèves emploie les PRS dans une production écrite et qu'il est capable de les employer correctement. Pour accomplir cette vérification, nous avons soumis ce groupe à un test où il va rédiger une production écrite dont le sujet est la description d'une ville visitée.

Chapitre 2 : Analyse des données et des résultats obtenus

1. Analyse des données recueillies du questionnaire

Pour établir un lien entre la méthodologie suivie et l'exploration, nous nous sommes limité à analyser les réponses recueillies du questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de français au cycle moyen afin de vérifier notre hypothèse. Dans le but de bien inscrire les résultats obtenus, il nous a été préférable de faire recours aux secteurs et aux histogrammes.

De ce fait nous avons focalisé notre étude exploratoire sur une analyse quantitative qui est selon Bathelot : *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.*⁴³

Dans le but de créer une relation entre les avis des enseignants et les réponses fournies sur une question ouverte, nous avons choisi de faire une analyse qualitative qui se définit comme suit : « *est une étude destinée à recueillir des éléments qualitatifs, qui sont le plus souvent non directement chiffrables par les individus interrogés ou étudiés* ». ⁴⁴

Après avoir explicité la méthode de présentation et la méthode analytique des données, nous allons par la suite présenter les résultats à travers des secteurs en les accompagnant des commentaires.

Ces résultats vont réellement offrir une clarification sur les raisons qui empêchent l'acquisition des pronoms relatifs simples dans les productions écrites des apprenants.

1.1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?

⁴³ Bathelot, Bertrand. Etudes quantitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 17/05/2022).

⁴⁴ BATHELOT, Bertrand. Etudes qualitatives. [En ligne]. 23/09/2019. Disponible sur : <<https://www.definitions-marketing.com/definition/etude-quantitative/>>. (Consulté le 17/05/2022).

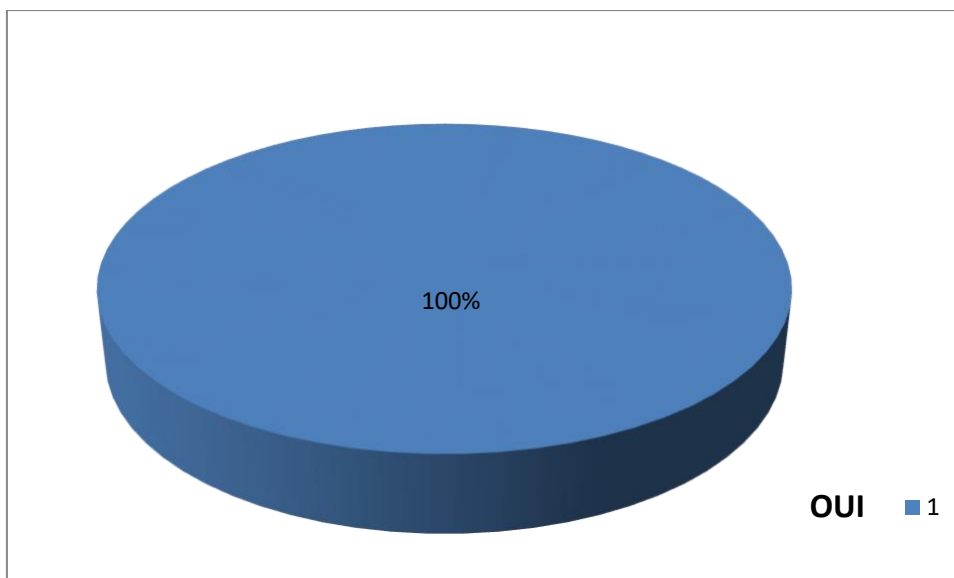


Graphie n° 1 : La méthode d'enseignement grammaticale adoptée

A travers les données montrées par la graphique, nous constatons que tous les enseignants enquêtés disent que la méthode adoptée par la tutelle pour l'enseignement grammatical est l'approche par les compétences. Cela nous donne signe que les enseignants ne savent pas différencier entre une méthode et une approche. Ici, les enseignants doivent parler de la grammaire implicite qui dont son enseignement se fait à travers des textes courts. Nous pouvons justifier cela par un passage mis comme note fondamentale dans la préface du manuel : « Des points de langue ; observer et analyser un texte court, ce qu'il faut retenir, vérifier les notions étudiées, t'entraîner et enfin donner ton avis en quelques lignes ». ⁴⁵

- **Appliquez vous réellement cette méthode préconisée dans les activités de langue ?**

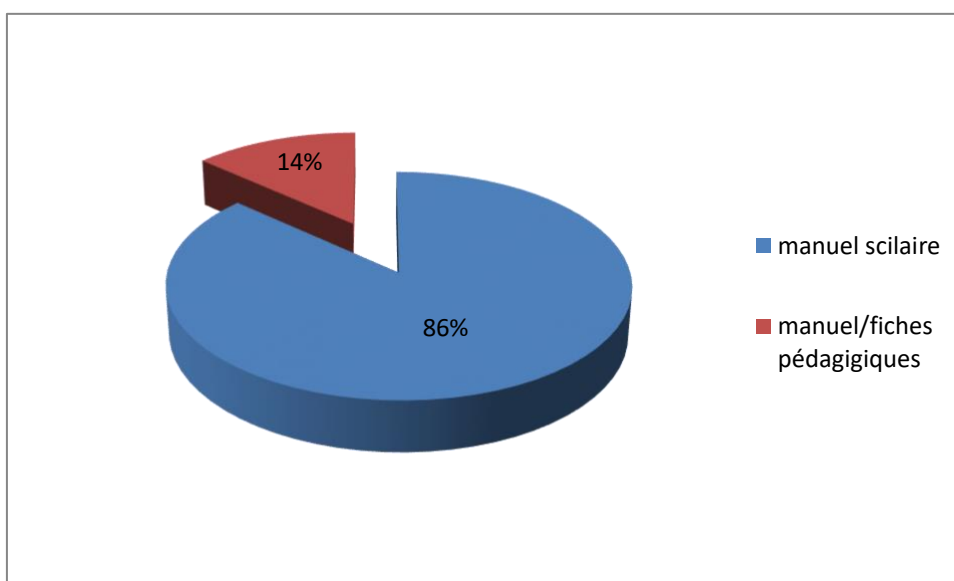
⁴⁵ Manuel de la 4AM, : Préface.



Graphique n° 2 : L'application de la méthode

Selon la graphique, nous remarquons que tous les enseignants que nous avons enquêtés appliquent réellement la méthode dite l'approche par les compétences dans toutes les activités de langue. Cela peut expliquer que notre échantillon ignorent complètement la méthode envisagée et qui est mentionnée implicitement dans la préface du manuel de la 4^{ème} AM. Cela peut influencer négativement l'assimilation des points de langue y compris les pronoms relatifs simples.

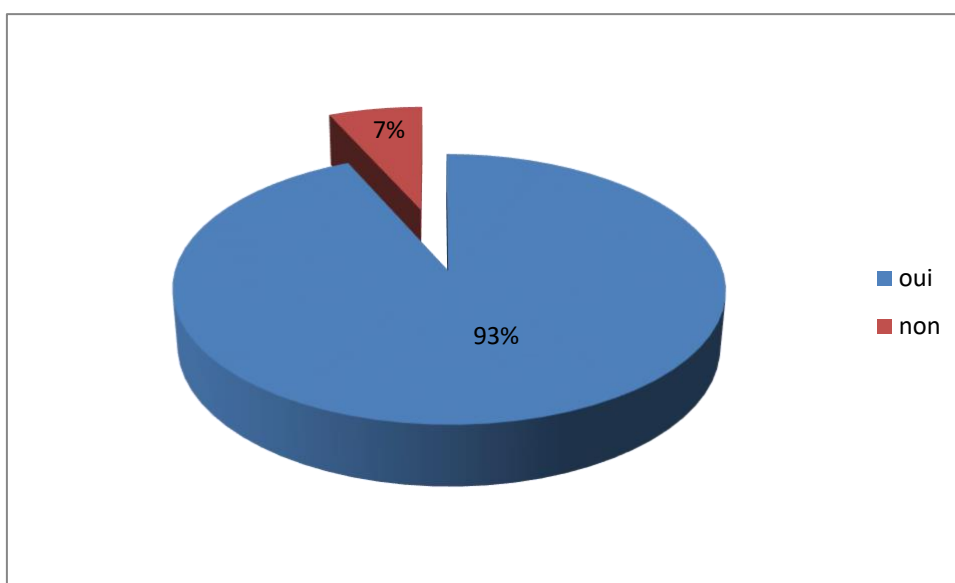
1.2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire



Graphique n °3 :L'outil nécessaire pour l'enseignement/apprentissage grammatical

D'après les données retirées de la graphique, nous voyons que la majorité des enseignants enquêtés voient que le manuel scolaire est nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Tandis que le reste de ces enseignants voient que le manuel scolaire doit être accompagné des fiches pédagogiques.

1.3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?

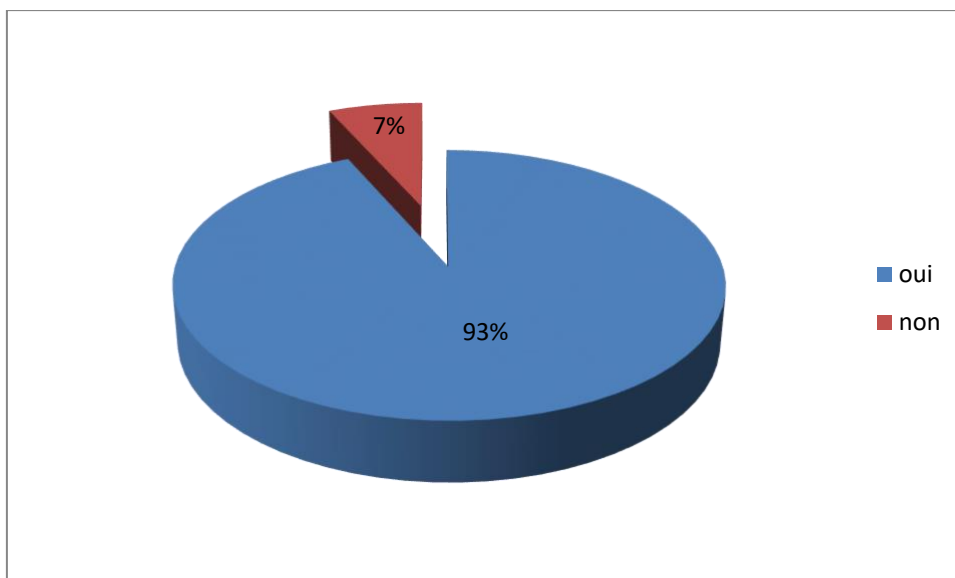


Graphique n° 4 : Difficultés rencontrées en gérant les activités de langue

Suivant les données de la graphique, nous remarquons que la quasi-totalité de notre échantillon n'éprouve aucune difficulté en gérant des activités de langue.

Cette remarque nous fait signe que l'expérience dans le secteur de l'éducation rend la tâche plus facile pour l'enseignant ce qui est le contraire pour un débutant. Lorsque nous avons analysé les réponses plusieurs fois, nous avons trouvé que ceux qui ont répondu par **non**, sont débutants dans le domaine et que leur expérience ne dépasse pas 3 ans de travail. Tandis que les autres ont plus de 8 ans jusqu'à 28 ans de travail.

1.4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?

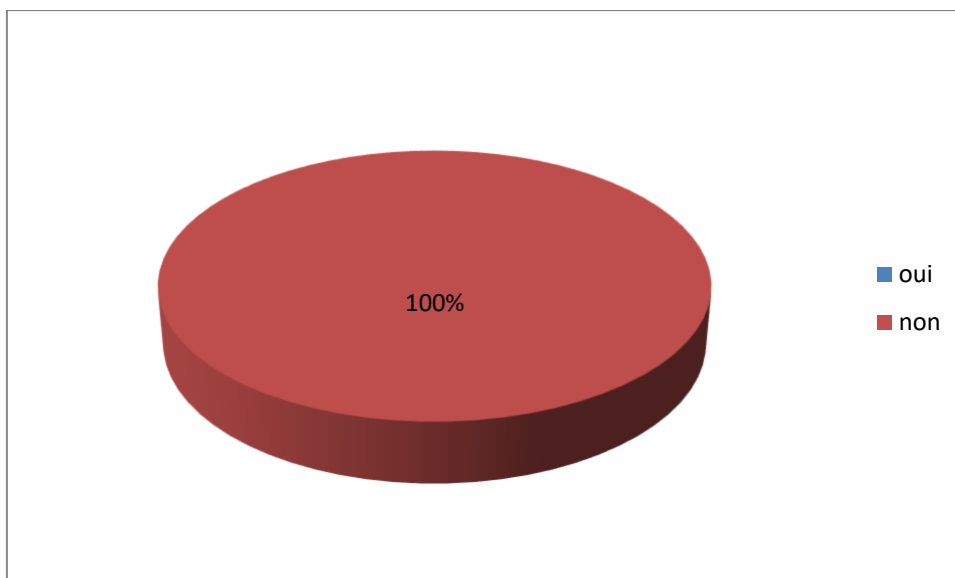


Graphique n° 5 : La durée de séance consacrée pour un cours de grammaire

Les réponses fournies sur cette question montrent que la durée de la séance programmée pour un cours de grammaire et notamment les pronoms relatifs simples est suffisante pour une grande masse d'enseignants **chose** qui n'est pas la même pour d'autres qui pensent qu'une parfaite assimilation de tel type de pronoms nécessite largement de temps.

Cela aussi peut révéler sur l'expérience de l'enseignant qui sait bien gérer le temps de la séance, comme il peut révéler aussi sur la difficulté d'assimiler les pronoms relatifs de la part des élèves, ce qui pousse l'enseignant de terminer l'explicitation du cours en une autre séance.

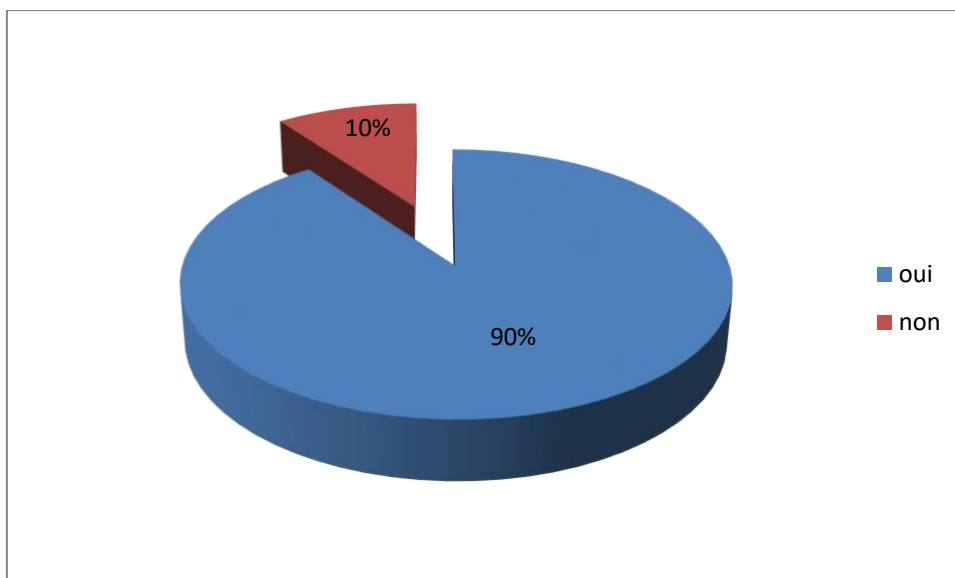
1.5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes et efficaces pour amener les apprenants à employer correctement ce type des pronoms dans les productions écrites ?



Graphique n° 6 : Efficacité des activités proposées par le manuel scolaire autour du fonctionnement des PRS

Après avoir analysé les données montrées sur la graphique ci-dessus, il est apparu que tout les enseignants interrogés se mettent en accord que les activités proposées par le manuel scolaire visant le fonctionnement des PRS sont insuffisantes, ce qui empêche l'apprenant à les réinvestir correctement dans sa production écrite. De ce fait, nous comprenons que les difficultés qui limitent l'apprenant dans l'emploi des PRS peuvent être justifiées par le manque d'activités sur cette composante grammaticale. Cela pousse l'enseignant à adopté un autre outil d'enseignement tel que les fiches pédagogiques dans le but de renforcer l'assimilation des PRS.

1.6. Remarquez- vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre : Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?

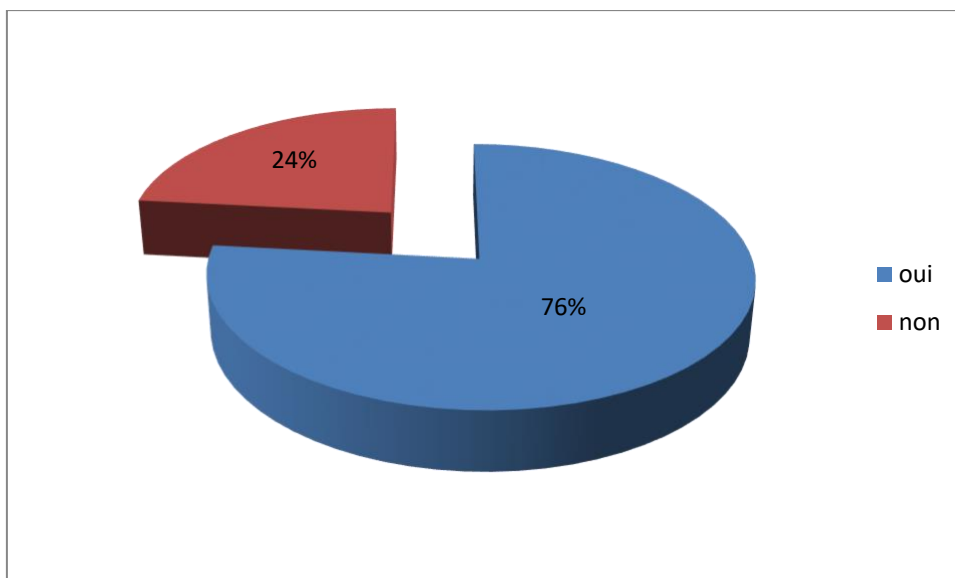


Graphique n° 7 : La distinction entre : Que relatif, Que conjonctif, Que interrogatif

D'après les données montrées sur la graphique, nous voyons que la quasi-totalité de notre échantillon confirme que les élèves n'éprouvent aucune difficulté pour distinguer entre les trois différents **Que** (relatif, conjonctif, interrogatif).

Cela peut indiquer que la majorité des élèves connaissent la fonction du pronom relatif **Que**. Par contre, Le reste des enseignants formant notre échantillon, montre que les élèves n'arrivent pas à distinguer entre ces trois pronoms. Cette remarque nous laisse penser que la confusion entre le **Que** relatif, le **Que** conjonctif et le **Que** interrogatif révèle sur l'ignorance totale de la règle grammaticale qui l'un de ses objectifs est reconnaître la fonction de chaque pronom relatif.

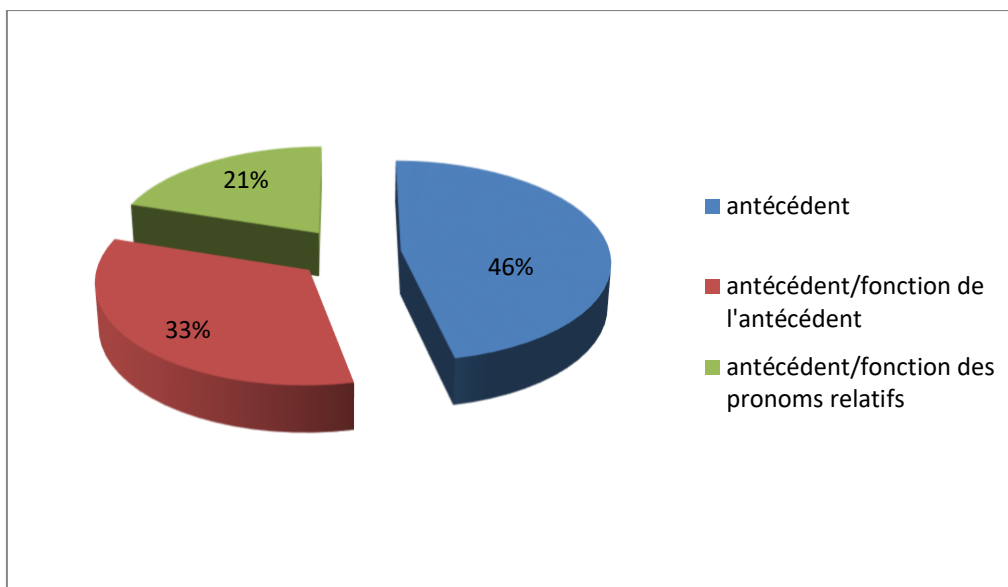
- **Peuvent-ils aussi faire la distinction entre Où relatif et Ou conjonction de coordination ?**



Graphique n° 8 : La distinction entre OÙ relatif et Ou conjonction de coordination

Selon le secteur, la majorité des enseignants interrogés disent que les élèves sont capables de distinguer entre le OÙ relatif et le Ou conjonction de coordination. Tandis que les autres enseignants disent le contraire. Ces réponses peuvent avoir la même justification que nous avons estimée dans l'analyse précédente. En effet, nous voyons que le fait de confondre le relatif **Que** et le relatif **Où** avec d'autres pronoms ayant telle graphie et tel caractéristique phonétique, est lié à l'ignorance de la règle grammaticale.

1.7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance de : l'antécédent, la fonction de l'antécédent, la fonction des pronoms relatifs :



Graphique n° 9 : l'ignorance de l'antécédent, la fonction de l'antécédent, la fonction des pronoms relatifs

D'après les trois divisions du secteur, nous constatons que la plus part de nos enquêtés se focalisent sur l'ignorance de l'antécédent, une partie moyenne des enseignants voient que les élèves commettent ces erreurs par rapport à l'ignorance de l'antécédent et sa fonction ce qui peut même évoquer l'identification des mots de général dans la phrase. Selon notre remarque, l'assimilation des pronoms relatifs est liée nécessairement à l'identification de l'antécédent et sa fonction, ce qui permet à l'élève de choisir le pronom relatif adéquat dans la proposition subordonnée relative.

1.8. A votre avis, pour quelles d'autres raisons les élèves de 4^{ème} AM commettent des erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?

A travers cette question ouverte, nous donnons la liberté aux enseignants enquêtés de montrer leurs avis en partant de leurs expériences professionnelles dans le secteur éducatif. Nous visons à travers cette question à démontrer les autres raisons qui entravent les apprenants de 4^{ème} AM d'employer correctement les PRS dans leurs productions écrites.

Quoi que les réponses fournies par les enseignants sont diverses, nous allons analyser uniquement celles qui sont beaucoup plus répétées. Nous vous faisons

connaître que : 5 enseignants disent que le problème réside au niveau du rejet de la matière qui provoque la démotivation pour apprendre le français, 3 enseignants pensent que les élèves commettent ces erreurs parce qu'ils ne font pas beaucoup de lectures chez eux, 4 enseignants répondent par l'ignorance du fonctionnement ; cela a déjà été précité dans notre questionnaire, 8 enseignants confirment dans leurs réponses que la non assimilation des PRS renvoie à la négligence de la règle grammaticale.

1.1. Résultats

D'après l'analyse des réponses, nous pouvons d'abord dire que le rejet de la matière est une cause qui inutile, parce que cela peut ouvrir une autre piste de recherche. Ensuite, selon les enseignants qui ont évoqué le manque de la lecture, nous annonçons que cette dernière est une activité mise à part permettant l'acquisition de différentes structures grammaticales qui seront bénéfiques pour l'apprenant à fin de surmonter les erreurs grammaticales rencontrées lors d'une production écrite.

En ce qui concerne la répétition de l'ignorance du fonctionnement, nous voyons que cette réponse est superflue. Selon le reste des interrogés qui ont mis l'accent sur l'ignorance de la règle grammaticale, nous comprenons que une parfaite acquisitions des pronoms relatifs nécessite l'apprentissage par cœur de la règle grammaticale.

2. Analyse du matériel didactique

Après avoir analysé les données recueillies du questionnaire qui a été destiné aux enseignants du français au cycle moyen, nous renforçons les résultats trouvés par l'analyse des productions écrites rédigées par les apprenants formant notre échantillon. Dans cette perspective, nous focalisons notre analyse sur les erreurs commises ayant rapport avec les relatifs simples dans les productions que nous voyons pertinentes pour la vérification.

Avant de commencer à montrer les données de l'analyse, nous voyons nécessaire d'éclairer la notion de " matériel didactique" : « *tout d'abord, les matériels*

*didactiques sont importants parce qu'ils sont le fondement de la communication entre les apprenants et les enseignants. Chaque classe est développée autour d'un sujet choisi pour transférer les connaissances et les compétences aux apprenants ».*⁴⁶

Notre matériel didactique comprend l'analyse des productions écrites dont le sujet est la description d'une ville visitée.

A travers cette analyse, nous vérifions si l'élève arrive à employer correctement les pronoms relatifs dans sa production.

Production écrite : *Lors d'une discussion entre ton ami et toi autour du tourisme, ton ami t'a demandé de lui décrire la ville que tu as visitée pendant les vacances de l'été.*

Consigne : *Rédige un paragraphe de dix à douze lignes dans lequel tu vas décrire cette ville.*

Mets les verbes au passé composé et à l'imparfait en essayant d'employer les pronoms relatifs étudiés.

2.1. L'analyse des erreurs

Analyser les erreurs commises dans une production écrite est une étape nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le FLE. Cette perspective sert à la description et la justification des erreurs ainsi que la correction de ces erreurs. Dans le principe de l'analyse, on considère que l'erreur est un témoin permettant de repérer toute difficulté éprouvée par l'apprenant.

Dans notre analyse, l'objectif est l'identification des erreurs relatives à l'emploi des PRS afin de renforcer ce que nous recueillons des résultats obtenus du

⁴⁶ <https://www.caesura-collective.com/single-post/2016/12/06/lutilisation-des-mat%C3%A9riels-didactiques-dans-le-domaine-du-fls> consulté le (22 mai 2022).

questionnaire qui indique généralement que la non assimilation de tels pronoms est liée à l'identification de l'antécédent et sa fonction.

2.1.1. L'identification et la correction des erreurs

Erreurs	Corrections
elcala c'est la ville <u>qui</u> nous parler mes amis et <u>qui</u> nous aimons bocoup.	Elkala c'est la ville <u>dont</u> mes amis nous parlaient et que nous aimons beaucoup.
elle est une grand ville <u>que</u> les touristes vont chaque été. ⁴⁷	Elle une grande ville <u>où</u> les touristes vont chaque été.
mon ami (...) à sraidi <u>qui</u> <i>totilo</i> (...) et <u>qui</u> mon per parler de sa natire. ⁴⁸	Mon ami (...) à Seraidi <u>qui</u> donne sur la mer et <u>dont</u> mon père parlait de sa nature.
Je demondais mon père aller à béjaya que son grand père est né.	Je demandais à mon père d'aller à Béjaia où son grand père est né.
Nous avons acheter un balon que sa coulere est rouge.	Nous avons acheté un ballon dont sa couleur est rouge.

Après avoir vérifié les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites des apprenants et qui sont relatives à l'usage des pronoms relatifs simples, nous constatons d'abord qu'une grande masse des apprenants n'ont utilisé aucun pronom relatif.

Ensuite, le reste des apprenants n'ont employé uniquement le pronom relatif Que et Qui.

Enfin, les deux pronoms relatifs précités sont employés d'une manière incorrecte là où nous constatons après la correction que les apprenants confondent entre l'emploi du Que et du Qui, ils ont employé le Qui pour remplacer un COD et un CCL. Comme ils ont employé le Que pour remplacer un Sujet.

2.2. Résultats

Peut être justifié par la méconnaissance du fonctionnement de la langue. En effet, l'apprenant dans ce cas

À partir de l'analyse de notre corpus, nous pouvons dire que l'incohérence des idées est liée à deux raisons principales : d'abord, ce phénomène se justifié en premier lieu

⁴⁷ Annexe : 10

⁴⁸ Annexe : 10

par la réflexion en langue maternelle, ce qui pousse l'apprenant à produire des énoncés qui ne respectent pas la norme de la langue française. Cette nous semble inutile du fait qu'elle soit une autre piste de recherche.

Ensuite, le manque des connecteurs logique dans les productions écrites des apprenants prouve que l'élève n'arrive pas à assimiler comment rédiger un texte cohérent et cohésif en faisant appel aux connecteurs logiques servant à cet objectif. Cette raison aussi peut ouvrir une perspective permettant au futures chercheurs d'élaborer un travail autour de l'emploi et l'utilité des connecteurs logiques dans les productions écrites.

En ce qui concerne l'emploi déviant des pronoms relatifs Que et Qui, nous pouvons expliquer cela par la méconnaissance du fonctionnement de l'antécédent dans proposition principale pour le remplacer par les pronoms relatif adéquat dans la proposition subordonnée. Nous prouvons cette justification par un exemple soulevé de notre corpus :

- *elcala c'est la ville qui nous parler mes amis et qui nous aimons bocoup.*

Dans le premier exemple, l'apprenant éprouve une difficulté pour trouver le pronom relatif adéquat pour remplacer « Elcala » qui sa fonction grammaticale est **COI**. Dans cet exemple, nous confirmons que l'apprenant de la 4AM n'arrive pas à identifié l'antécédent ainsi que sa fonction grammaticale dans la phrase à fin de le remplacer par le pronom relatif adéquat dans la proposition subordonnée relative.

Cette analyse confirme l'hypothèse que nous avons fournie là ou nous voyons que la non assimilation et l'emploi incorrecte des pronoms relatifs dans les productions écrites des apprenants de la 4AM et lié à l'ignorance de l'antécédent ainsi que sa fonction dans la proposition principale ce marque fatalement l'incohérence du texte.

Conclusion générale

Cette étude présentée et qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire vise à découvrir les véritables causes pour lesquelles les élèves de la 4AM n'arrivent pas à employer correctement les pronoms relatifs simples dans leurs productions écrites. Dans le but d'atteindre les objectifs visés, nous avons essayé de répondre à notre question principale de recherche sur les raisons empêchant l'assimilation et le réinvestissement correct des pronoms relatifs.

Notre travail de recherche est basé sur deux parties fondamentales et complémentaires ; une partie théorique et une partie pratique. En effet, dans la première partie nous avons explicité quelques notions clés relatives à notre thématique de recherche notamment l'enseignement/apprentissage de la grammaire, la place de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement, l'enseignement de la grammaire au cycle moyen en contexte algérien, la grammaire textuelle, les pronoms, les pronoms relatifs, la subordination et les interférences syntaxique.

Dans l'aspect pratique, nous nous sommes engagé dans le but de valider notre hypothèse supposé au départ. Cette partie comprend l'explication de la méthodologie du travail que nous avons suivie, nous nous sommes orienté vers deux outils d'investigation : un questionnaire qui a été destiné aux enseignants de français au cycle moyen à Guelma dont l'échantillon est composé de 40 enseignants. Le deuxième outil comporte l'analyse d'un matériel didactique comprenant une production écrite rédigée par les apprenants de la 4AM. L'objectif ciblé suite à l'analyse de ces deux outils d'investigation est de répondre à la question suivante : pourquoi les élèves de la 4AM n'arrivent pas à assimiler et réemployer correctement les **PRS** ?

L'analyse des données et des résultats nous ont permis de confirmer notre hypothèse que nous avons mentionnée : ce qui empêche les apprenants d'employer correctement les PRS est lié à deux causes principales : l'ignorance de l'antécédent et l'ignorance des fonctions des PRS.

L'un des objectifs de l'enseignement de la grammaire textuelle est de fournir aux apprenants les moyens pertinents permettant de rédiger un texte cohérent et cohésif

tout en basant sur l'enseignement des éléments anaphoriques notamment les pronoms relatifs qui leur rôle est de permettre à l'apprenant de reproduire et de reprendre des idées différentes et enchainées en faisant recours à ces éléments grammaticaux.

Bibliographie

Ouvrage

- Albert Camus, L'étranger 2015 p : 06.
- Alexandre Kaldà, Le désire 1965 p : 53.
- BEACCO, J.-C. (2010): La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Didier, Paris, p. 60-61.
- BERARD, E. (1991): L'approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, CLE international, coll. DLE, p. 32.
- 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 21/05/2022).
- CECR, P.15.
- 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.
- Ferdinand De Saussure Cours De Linguistique Générale : 2016 p : 201
- 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, p176. Cité par : BÉLANGER-CLOUTIER, Myriam-Qi Elanger-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 12 mai 2022).
- Gaston Leroux. Le parfum de la dame en noire 2015, p : 21.
- Mauriss Grevisset André Gosse, Le Bon Usage 15/ 2011 p : 954.
- Omar Khayyam, Les robaiates, traduit du persan par J. B. Nicolas 1965 p : 105.

- PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, p.94.
- TAGLIANTE, C., (1999) : *La classe de langue*, CLE International, Paris, p. 150.

Dictionnaires

- Dictionnaire Le Robert : 2000 p : 207.

GALISSON, 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).

- Michelle Pougeoise : Dictionnaire didactique de la langue française. Paris, p : 402.
- R. Galisson et D. Coste : 1976. S P

Articles

1. BAHLOUL 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 22/05/2022).
2. DAMAR, Marie-Eve. Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles : PIE - Peter Lang. [En ligne]. 2009, p 60. Disponible sur : <<http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/download/2565/2709>>. (Consulté le 09/05/2022).
3. 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. 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 22/05/2022).
- 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 24/05/2022).
4. 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 24/05/2022).
5. 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 12 mai 2022).

Sitographie

1. <https://www.caesura-collective.com/single-post/2016/12/06/lutilisation-des-mat%C3%A9riels-didactiques-dans-le-domaine-du-fls> consulté le (22 mai 2022).

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du français au cycle moyen de la wilaya de Guelma

Ce présent questionnaire est destiné aux enseignants du français au cycle moyen de la wilaya de Guelma dans le but de reconnaître certains points essentiels sur l'enseignement de la grammaire en classe de façon générale et notamment sur l'enseignement-apprentissage des pronoms relatifs simples. Nous vous remercions infiniment pour les réponses que vous allez mentionner en vous assurant l'anonymat absolu.

Informations générales

1. Sexe:.....
2. Expérience :.....
3. Age :.....
4. Niveaux enseignés auparavant :.....

Enseignement/apprentissage de la grammaire en classe

1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?
.....
.....
Appliquez-vous réellement cette méthode préconisée dans vôtres activités de langue ?
Oui Non
2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?
Le manuel fiche pédagogique autre (à préciser).....
3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?
Oui Non
4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?
Oui Non
5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire qui sont autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes et efficaces pour amener les apprenants à employer ce type de pronoms dans leurs productions écrites ?

Oui

Non

6. Remarquez-vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre : Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?

Oui

Non

Peuvent-ils aussi faire la distinction entre : Où relatif et Ou conjonction de coordination ?

Oui

Non

7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance de : l'antécédent

La fonction de l'antécédent

La fonction des pronoms relatifs

8. A votre avis, pour quelles autres raisons les élèvent de 4^{ème} AM commettent des erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?

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

Annexe : 2

Informations générales

1. Sexe: Féminin
2. Expérience: 13 ans de travail
3. Age: 35 ans
4. Diplôme: P.E.M. (École Normale Supérieure Constantine)
5. Niveaux enseignés auparavant: 1^{er} A.M., 2^e A.M., 3^e A.M., 4^e A.M.

Enseignement-apprentissage de la grammaire en classe

1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?

L'approche par les compétences

Appliquez vous réellement cette méthode préconisée dans vos activités de langue ?

Oui Non

2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?

Le manuel fiche pédagogique autre (à préciser).....

3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?

Oui Non

4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?

Oui Non

5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire sont autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes pour amener les apprenants à employer ce types de pronoms dans leurs productions écrites ?

Annexe : 3

Oui

Non

6. Remarquez-vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre :
Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?

Oui

Non

Peuvent-ils aussi faire la distinction entre : Où relatif et Ou conjonction de coordination ?

Oui

Non

7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance de : l'antécédent

La fonction de l'antécédent

La fonction des pronoms relatifs

8. A votre avis, pour quelles autres raisons les élèves de 4^{ème} AM commettent des erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?

A mon avis, les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples parce qu'ils s'arrivent pas à identifier la fonction du mot répété dans la phrase, s'ils identifient correctement la fonction du mot répété (sujet, COP, COI) sûrement, ils n'auraient ~~difficilment~~ des difficultés d'employer le pronom relatif convenable.

Annexe : 4

Informations générales

1. Sexe : F. Féminin
2. Expérience : 19 ans
3. Age : 35 ans
4. Diplôme : F. U.S. à San Martin
5. Niveaux enseignés auparavant : tout les niveaux de moyen

Enseignement-apprentissage de la grammaire en classe

1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?

C'est l'approche de... par les compétences.

Appliquez vous réellement cette méthode préconisée dans vos activités de langue ?

Oui Non

2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?

Le manuel fiche pédagogique autre (à préciser).....

3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?

Oui Non

4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?

Oui Non

5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire sont autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes pour amener les apprenants à employer ce types de pronoms dans leurs productions écrites ?

Annexe : 5

Oui

Non

6. Remarquez-vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre :
Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?

Oui

Non

Peuvent-ils aussi faire la distinction entre : Où relatif et Ou conjonction de
coordination ?

Oui

Non

7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance
de : l'antécédent

La fonction de l'antécédent

La fonction des pronoms relatifs

8. A votre avis, pour quelles autres raisons les élèves de 4^{ème} AM commettent des
erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?

L'insuffisance du Temps
L'incapacité d'identifier l'antécédent

Annexe : 6

Informations générales

1. Sexe: Féminin
2. Expérience: 9 ans
3. Age: 47 ans
4. Diplôme: Master / Doctorat en cours
5. Niveaux enseignés auparavant: M.1 / M.2 / M.3 / M.4 / M.5 / M.6 / M.7 / M.8 / M.9 / M.10 / M.11 / M.12 / M.13 / M.14 / M.15 / M.16 / M.17 / M.18 / M.19 / M.20 / M.21 / M.22 / M.23 / M.24 / M.25 / M.26 / M.27 / M.28 / M.29 / M.30 / M.31 / M.32 / M.33 / M.34 / M.35 / M.36 / M.37 / M.38 / M.39 / M.40 / M.41 / M.42 / M.43 / M.44 / M.45 / M.46 / M.47 / M.48 / M.49 / M.50 / M.51 / M.52 / M.53 / M.54 / M.55 / M.56 / M.57 / M.58 / M.59 / M.60 / M.61 / M.62 / M.63 / M.64 / M.65 / M.66 / M.67 / M.68 / M.69 / M.70 / M.71 / M.72 / M.73 / M.74 / M.75 / M.76 / M.77 / M.78 / M.79 / M.80 / M.81 / M.82 / M.83 / M.84 / M.85 / M.86 / M.87 / M.88 / M.89 / M.90 / M.91 / M.92 / M.93 / M.94 / M.95 / M.96 / M.97 / M.98 / M.99 / M.100

Enseignement-apprentissage de la grammaire en classe

1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?
L'approche par compétences
Appliquez-vous réellement cette méthode préconisée dans vos activités de langue ?
Oui Non
2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?
Le manuel fiche pédagogique autre (à préciser).....
3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?
Oui Non
4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?
Oui Non
5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire sont autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes pour amener les apprenants à employer ce type de pronoms dans leurs productions écrites ?

Annexe : 7

Oui

Non

6. Remarquez-vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre :
Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?

Oui

Non

Peuvent-ils aussi faire la distinction entre : Où relatif et Ou conjonction de
coordination ?

Oui

Non

7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance
de : l'antécédent

La fonction de l'antécédent

La fonction des pronoms relatifs

8. A votre avis, pour quelles autres raisons les élève de 4^{ème} AM commettent des
erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?

Margue d'application.....
Manque de production.....
Recours à la langue maternelle.....

Annexe : 8

Informations générales

1. Sexe: *Féminin*
2. Expérience: *17 ans*
3. Age: *42 ans*
4. Diplôme: *Licence Français*
5. Niveaux enseignés auparavant: *1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}*

Enseignement-apprentissage de la grammaire en classe

1. Quelle est la méthode d'enseignement grammatical adoptée par la tutelle ?
L'approche par les compétences
.....
Appliquez vous réellement cette méthode préconisée dans vos activités de langue ?
Oui Non
2. Quel est l'outil ou le matériel que vous voyez nécessaire pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?
Le manuel fiche pédagogique autre (à préciser).....
3. Trouvez-vous des difficultés en gérant des activités de langue ?
Oui Non
4. Pensez-vous que la durée de la séance est suffisante pour un cours de grammaire notamment les pronoms relatifs simples ?
Oui Non
5. Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire sont autour du fonctionnement des pronoms relatifs simples sont vraiment suffisantes pour amener les apprenants à employer ce types de pronoms dans leurs productions écrites ?

Annexe : 9

Oui Non

6. Remarquez-vous que les élèves de 4^{ème} AM arrivent à faire la distinction entre :
Que relatif, Que conjonctif et Que interrogatif ?
Oui Non

Peuvent-ils aussi faire la distinction entre : Où relatif et Ou conjonction de
coordination ?
Oui Non

7. Les élèves commettent des erreurs ayant rapport avec les PRS par l'ignorance
de : l'antécédent
La fonction de l'antécédent
La fonction des pronoms relatifs

8. A votre avis, pour quelles autres raisons les élève de 4^{ème} AM commettent des
erreurs ayant rapport avec les pronoms relatifs simples ?
- négligence de la règle grammaticale.....
- l'élève généralement ne peut pas.....
reconnaître la fonction de l'antécédent.....

Annexe : 10

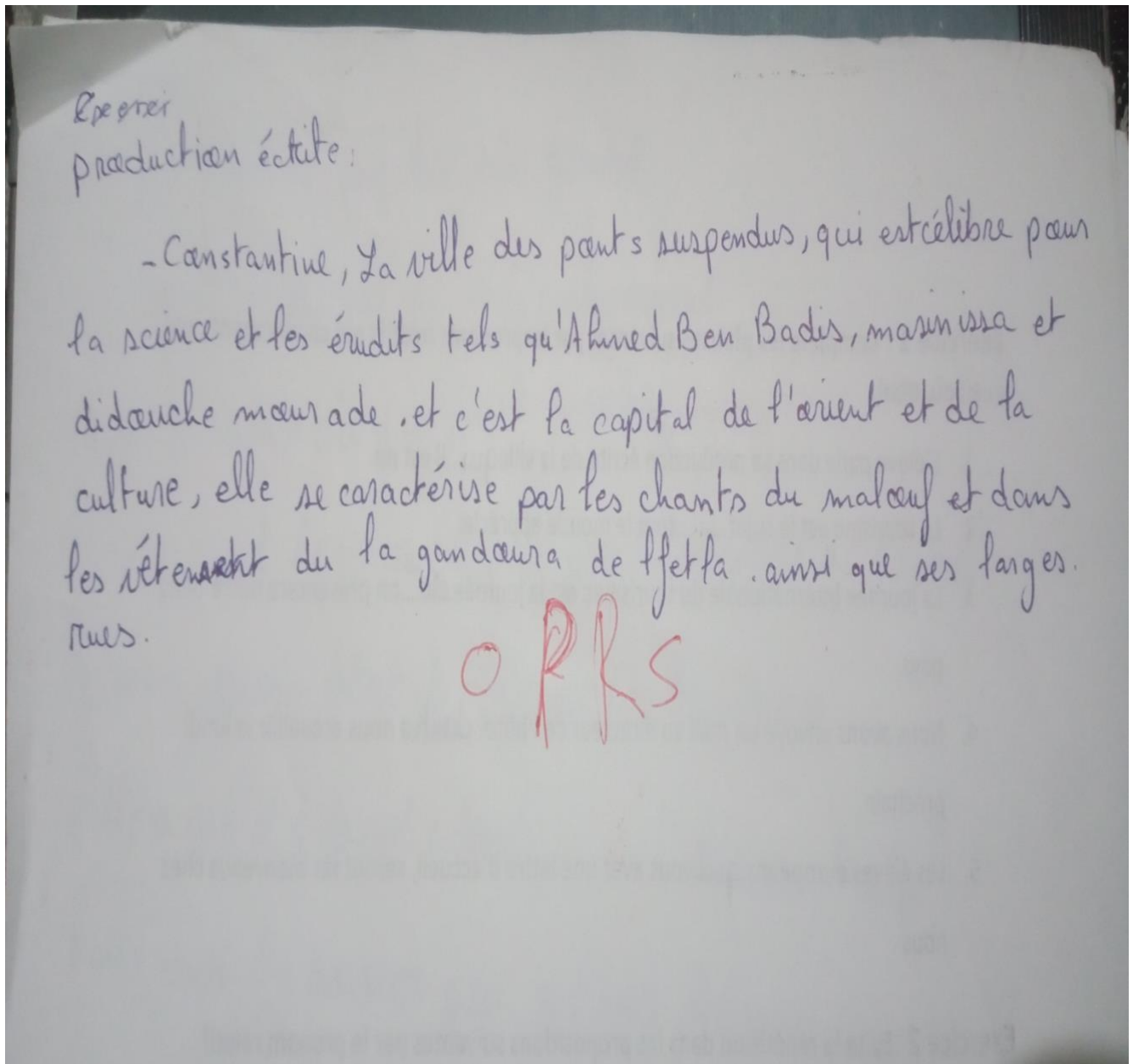
un jour dans l'année passé moi et la famille
nous avons visiter setif, elle est un grand
viele que les touristes ~~se~~ vont chaque été.
moi je dis à la famille ~~me~~ nous allons
~~se~~ pour prendre des photos avant ~~se~~ à
bonara.
nous avons rester 15 jours dans setif
avec la famille.

Annexe : 11

avec la famille.

en 2021 je visité annaba avec mes ami
cette ville a des plages grande et belle,
mon ami demande de aller à sroidi
qui (~~le~~ totolo) sur la mere et qui mon
père parler de ~~le~~ sa nature ~~le~~ belle
et grande.

Annexe : 12



Annexe : 13

Anaba est une région et d'histoire. C'est l'une
des plus belles villes côtières algériennes

D'abord car elle contient de nombreux
endroits de promenades et des attractions
pittoresques visités par des milliers de touristes
chaque année. Ensuite infrastructures divers
qui offrent aux promeneurs une vue
imprenable sur la mer tel que Anaba.

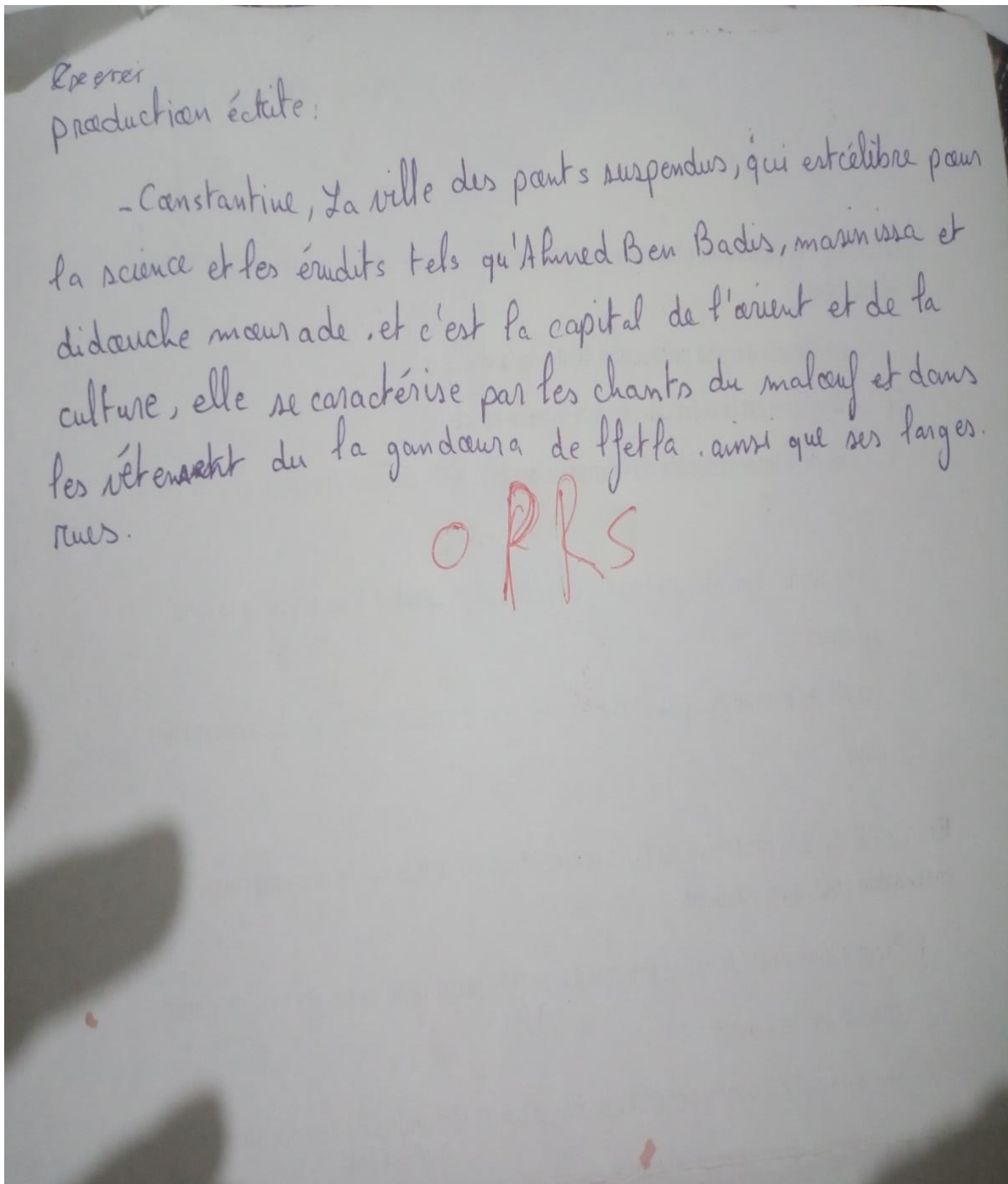
Enfin, si vous voulez voir une beau
couché de soleil pendant les soirs

O P R S

Annexe : 14

o PRS un jour, j'allais avec ma
ami a Sitif, set veille et treaibelle
des batimom et tré grand, le park
mol tré riche de les jouer,
nous allons jouer dans le park
et ~~aller~~ allais dans resteron et
manger les "Fast Food", ~~me~~ nous
reisit "ain jenera" des
belle gante, je tré content pour
je reisit set veill.

Annexe : 15



Annexe : 16

Paragraphe:

Orpèdaia fait partie de ces villes magiques qui fascinent le touriste grâce à son patrimoine des paysages son climat et son artisanat.

D'abord, cette ville émerveille ses visiteurs par sa simplicité et son originalité, ses rues pour la plupart étroites.

De plus, à Orpèdaia on découvrira des magasins bien fournis et des boutiques d'artisanat.

Enfin, chaque oasis de cette merveilleuse ville du sud algérien offre au visiteur un lieu de repos et sert de refuge durant les grandes chaleurs.

En définitive, si vous cherchez un endroit pour passer de bonnes vacances, n'hésitez pas à aller à Orpèdaia. Elle sans doute l'une des villes les plus belles en Algérie.