

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Ibn Khaldoun - Tiaret
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Département des Langues et Littératures
École Doctorale de Français
Pôle-Ouest
Mémoire
Pour l'obtention du diplôme de
Magistère
Option: sciences du langage

**L'emploi du pronom relatif et ses difficultés
en 3AS.**

Réalisé par :

M^{elle} Boudjella Wahiba.

Dirigé par :

Dr Mahmoudi Amar.

Membres de jury

Mme BENDJELID Fouzia, Maître de conférences. Université d'Oran

Présidente

M. MAHNOUDI Amar, Maître de conférences. Université de Tiaret

Rapporteur

M GUIDOUME Mohamed, Maître de conférences. Université de Tiaret.

Examineur

M.BOUACHA Abderahmane, Maître de conférences "A" . Université de Tiaret

Examineur

Année universitaire :

2011-2012

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de recherche Mr MAHMOUDI, ainsi que tous les membres de jury qui me sont venus en aide, pour la constitution de cette œuvre, en l'occurrence : Mme la présidente BENDJELID, messieurs les examinateurs : Mr BOUACHA et Mr GUIDOUM.

Par ailleurs, je leur dédie ce mémoire lequel m'a permise d'approfondir mes connaissances et enrichir mes connaissances, sans oublier ma chère famille qui m'a souvent encouragée tout au long de mes études, de primaire jusqu'à l'université.

Sommaire :

Remerciements

Dédicace

Introduction

générale.....a

Chapitre I : cadre conceptuel

Introduction.....04

Les pronoms relatifs.....05

Grille récapitulatifs des différents emplois et fonctions

des relatifs.....06

Les études dirigées au cycle 03.....13

Quel contenu organiser pour les apprentissages méthodologiques transversaux.....14

Comment gérer une tâche donnée.....15

Comment développer les capacités de mémorisation des élèves.....19

Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire.....19

Concevoir et évaluer des manuels scolaires.....21

Les différents acteurs de processus d'élaboration d'un manuel scolaire ...21

Les étapes de l'élaboration d'un manuel scolaire.....23

Les étapes méthodologiques de l'apprentissage dans un manuel.....24

Etude morphosyntaxique du mot « où ».....29

Les propositions relatives sans antécédent :.....39

L'évaluation formative au cycle secondaire.....41

Comment pratiquer de l'évaluation formative.....42

Les différentes démarches de l'enseignement de la grammaire.....45

La démarche traditionnelle45

| | |
|---|-----------|
| La démarche inductive : observer, manipuler, découvrir, utiliser..... | 46 |
| Quel contenu ?..... | 49 |
| Quels buts ?..... | 51 |
| Une autre conception de la phrase et de la langue pour l’enseignement de la grammaire..... | 51 |
| La réflexion sur la langue..... | 51 |
| Une autre conception de la phrase..... | 55 |
| Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte..... | 60 |
| La notion de grammaire dans l’enseignement/ apprentissage du FLE.... | 64 |
| Conclusion..... | 69 |

Chapitre II- cadre analytique

| | |
|---|------------|
| Introduction..... | 70 |
| Analyse des interférences commises au niveau du pronom relatif qui... | 71 |
| Analyse des interférences commises au niveau du relatif « que »..... | 81 |
| Analyse des interférences commises au niveau du relatif « où »..... | 88 |
| Analyse des interférences commises au niveau du relatif « dont » | 94 |
| Conclusion..... | 109 |
| Conclusion générale..... | b |

Bibliographie

Annexe.

Introduction :

Introduction :

La recherche scientifique du langage est un parcours d'étude structurale, langagière, et comportementale, elle analyse les phénomènes linguistiques, et sociaux des individus, c'est un processus du repérage dynamique de la langue.

Sémantiquement parlons, elle est focalisée sur l'évolution et l'étymologie des mots et leurs contextes, en tenant compte de la polysémie du signe linguistique, et notamment ses dérivations chronologiques.

Cette dernière contribue à la détection des sons des lettres, par rapport au sens du mot, ou autrement dit, la combinaison de l'unité minimale du son, et celle du sens, c'est qu'on appelle « l'étude phonétique » de la langue, ainsi qu'à la morphologie du signe linguistique.

En effet, nombreux sont les linguistes, et les grammairiens qui ont travaillé la langue française, ils l'ont vulgarisée tout en prenant en considération son développement historique.

L'optique de cette recherche est axée sur le repérage des mécanismes grammaticaux, d'où émanent les règles générales.

Les sciences du langage ont pour but d'approfondir, et d'élargir les connaissances sur le processus mis au point, lors de l'analyse du discours, d'où la nécessité d'un repérage logique, et procédural des structures syntaxiques, sémantiques et grammaticales, en essayant d'éclaircir le fonctionnement de la grammaire du texte, et celle de la phrase, le sens global du texte, la typologie et les caractéristiques la correspondant.

En outre, cette branche est une étude scientifique de la linguistique s'inscrivant dans un cadre contextuel, c'est-à-dire qu'elle envisage les changements langagiers de l'individu dans un contexte énonciatif communicationnel liés à la langue.

Par ailleurs, les praticiens de la langue ne cessent de procéder à une analyse à la fois descriptive, comparative et même contrastive, en étudiant la parenté des langues, les interférences se trouvant dans l'expression d'une idée dans la langue, l'influence de la langue du berceau sur la langue seconde, tout en étudiant la parenté des langues ainsi que les particularités de chacune d'elle par rapport à l'autre.

Telle recherche est en relation intime avec les diverses grammaires traditionnellement enseignées, et donc, celles qui ont été renouvelées. De ce fait, les chercheurs ont tenté de discriminer la méthode la plus efficace de l'enseignement de la langue française et plus particulièrement sa grammaire, ils se sont penchés aussi sur l'analyse syntaxique,

Introduction :

distributionnelle des données linguistiques, et le débat à ce sujet est sans cesse repris par les théoriciens et les praticiens linguistiques, pour parvenir au « bon usage » ainsi qu'au « bel usage » de la langue française.

En effet, le travail de recherche que nous avons réalisé se détermine sur les phénomènes grammaticaux, et plus spécialement les « pronoms relatifs », leurs usages chez les élèves du cycle secondaire, et les lacunes confrontées par ses derniers lors de l'expression de leurs pensées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral,

Cette étude qui s'inscrit dans une perspective syntaxique et contrastive fait fasse aux problématiques suivantes :

Ce fonctionnement des pronoms relatifs est relié intimement à leur langue maternelle pour trouver le pronom relatif correct et cela est la cause de certaines interférences.

1- Pourquoi les élèves rencontrent-ils des difficultés à employer les pronoms relatifs dans leurs écrits ?

2- Comment fonctionnent les pronoms relatifs chez les élèves de 3AS ?

Pour atteindre l'objectif assigné, nous émettons les hypothèses suivantes :

1- Quels seraient les fonctions des pronoms relatifs, et quel serait l'impact de ces derniers sur la langue française ?

2- Quels seraient les paramètres qui régissent les études dirigées au cycle secondaire ? Comment les apprentissages transversaux seraient-ils élaborés dans l'enseignement du FLE ?

3- Quels seraient les facteurs de processus d'évaluation formative des apprenants ?

4- Quels seraient les processus qui contribuent à la capacité de mémorisation des élèves, et à la motivation de ces derniers vis-à-vis de l'apprentissage de la grammaire ?

5- Quelles seraient les différentes interférences qui émergent dans de l'apprentissage des pronoms relatifs ?

6- Quelles seraient les stratégies que l'on pourrait mettre en exergue pour mettre fin aux équivoques entre les pronoms relatifs et autre de même graphie ? Pour quelle démarche opèterait-on, pour apprendre à l'élève les phénomènes grammaticaux dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue française ? La démarche mise au point dans le programme scolaire actuel serait-elle bénéfique et fructueuse au cycle secondaire ?

Après la présentation de notre parcours d'observation qui nous à conduits à choisir ce

Introduction :

thème, après la présentation du titre de notre mémoire, il nous semble utile d'expliquer le plan finalement accompli :

Le mémoire comprend deux chapitres :

- 1- Partie théorique ;
- 2- Partie analytique.

Nous espérons que ce dernier réponde non seulement aux attentes de nos lecteurs, mais qu'il parvienne aussi à apporter de nouveau à ce sujet avant tout, et même si nous nous efforçons de dépasser le niveau descriptif pour esquisser des analyses et des hypothèses, nous souhaitons donner à voir, afin d'ouvrir la voie à des recherches plus approfondies.

Chapitre I :
Cadre conceptuel

La grammaire scolaire, comme étant un ensemble des règles qui régissent l'usage correct de la langue, c'est une étude descriptive et justificative de la morphologie et de la syntaxe.

L'enseignement de la grammaire met le doigt sur les irrégularités du système linguistique, c'est en effet, consécutif avec l'objectif orthographique, elle a pour objet essentiel la maîtrise grammaticale.

Néanmoins, la grammaire scolaire n'est constituée non pas pour assurer à tous la maîtrise de la langue orale et écrite, comme plusieurs le croient, mais comme auto justification des normes de l'orthographe.

En effet, nous avons constaté ainsi que la plus grande partie d'enseignement est plutôt consacrée à la morphologie verbale que sur les informations syntaxiques sur le régime des verbes qui sont importants, pour construire des énoncés corrects.

Pourtant, on sait pertinemment combien d'erreurs sont dues au mauvais emploi des prépositions et sur les pronoms, et faute d'apprentissage sur cette question, les élèves ne font que reproduire à l'écrit les erreurs entendues dans la langue orale de tous les jours.

Les contraintes régissant le bon usage des pronoms et des déterminants, les règles de construction des phrases, restriction s'exerçant sur la coordination ...et rien de tout cela n'est étudié dans la grammaire scolaire actuelle répandue dans les écoles.

Comment prétendre alors que l'enseignement de la grammaire vise la maîtrise de la langue ? Quelle peut être l'utilité de ces grammaires pour les élèves qui veulent corriger leurs textes ?

De plus, si l'étude morphologique est développée dans la grammaire scolaire, l'élève cherchera en vain des indications, et des règles pour l'utilisation des temps, et de la structure des phrases. Il en est de même pour les contraintes d'emploi des pronoms relatifs -qui perdurent l'objet d'inquiétude de tous les enseignants- pour assurer la cohérence d'un texte, ou encore des variations du sens des mots en fonction de leur utilisation grammaticale.

I-I- Les pronoms relatifs :

Le pronom relatif est mis à la place d'un nom **introduit** par un **adjectif relatif** :

Je me souviens d'un homme qui avait dit l'avoir vu= **qui** mis pour **lequel** homme.

Mais en même temps, le pronom relatif introduit un lien, ou une relation entre **deux propositions**, il met donc en relation un nom ou un pronom avec une **proposition** qui explique ce nom ou ce pronom, cité comme exemple :

Il y avait un enfant qui portait un gros bouquet. Le nom ou le pronom qui représente le pronom relatif est dit son antécédent.

Les pronoms relatifs sont simples ou composés :

1- **Formes simples invariables** : « qui, que, dont, où ».

2- **Formes composées** :

- Masculin singulier : lequel, duquel, auquel.
- Féminin singulier : laquelle, de laquelle, à laquelle.
- Masculin pluriel : lesquels, desquels, auxquels.
- Féminin pluriel : lesquelles, desquelles, auxquelles.

3- On peut ajouter à ces formes d'autres composés, pris comme des relatifs indéfinis : quoi que ce soit, qui que ce soit, quiconque, qui que, quoi que...

Variable ou non , c'est l'antécédent qui décide du genre et du nombre :

La **femme** qui est **venue**. L'**homme** qui est **venu**.

En effet, l'antécédent peut être :

- **Un nom (syntagme nominal) :**

Exemple : C'est la jolie petite maison en bois qui lui plaisait tant.

- Un pronom (surtout personnel ou démonstratif) :

Exemples :

- C'est vous qui êtes venus hier.
- Parmi tous les livres celui qu'il préfère c'est celui-ci.

- **Un adjectif qualificatif :**

Exemples :

- C'est la plus grande que j'ai vue.
- **Un adverbe de lieu (ici- là) :**

Exemple :

- C'est là que nous étions. C'est ici que nous avons mangé.
- Parfois toute une proposition :

Exemple :

- Finissez votre travail après quoi nous verrons.

Remplaçant du nom, le pronom relatif peut avoir toutes les **fonctions** du **nom**. S'il n'est pas introduit par leur préposition, il est toujours le premier mot de la proposition.

Cependant, il y a quelques emplois qui méritent attention :

- « **Dont** » : peut s'appliquer à des pronoms ou à des choses. Il est souvent complément de nom : (Le spectacle **dont** nous parlons), mais il peut avoir d'autres fonctions : complément de l'**attribut**, du verbe, du complément d'objet direct, du sujet, il marque la cause ou possession, la matière, la manière, le moyen...Il peut même, parfois avoir une double fonction : complément du sujet, et du complément d'objet direct : (Les pauvres femmes **dont** les époux gaspillent la fortune).
- « **Qui** » comme sujet s'applique à des choses ou des personnes : (Celui qui a dit ça est un menteur. Prenez la route qui tourne).
- « **Qui** » est précédé d'une préposition, et ne s'applique pas aux choses : (La femme à qui il envoie des fleurs).
- « **Que** » : s'applique à des personnes ou des choses, il peut être sujet, complément ou attribut, il est généralement complément d'objet direct : (Voici le livre que j'ai aimé).
- « **Quoi** » : ne s'applique qu'à des choses, il est toujours complément et presque toujours précédé d'une **préposition** (Il a de quoi faire. Voici de quoi nous parlions).
- « **Où** » : ne s'applique qu'à des choses, et toujours **complément** circonstanciel de temps, et de lieu.

I-1-2 Grille récapitulative des différents emplois et fonctions des pronoms relatifs :

I-1-2- 1 Pronom relatifs simples :

| | |
|-------------|--|
| Qui | (remplace un nom sujet) Ex : j'ai un livre, il me plaît. J'ai un livre qui me plaît. |
| Que | (remplace un mot C.OD) Ex : Tu m'as prêté un livre que j'aime. |
| Quoi | (Neutre) Ex : Tu ne sais pas ce à quoi il pense. |
| Dont | 1- (remplace un mot (C.O.D) Ex : Voici le professeur, je t'ai parlé de ce professeur . Voici le professeur dont je t'ai parlé. 2- (remplace un mot (complément du nom) Ex : |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Voici un chien, la patte du chien est cassée. Voici un chien dont la patte est cassée. 3- (remplace un complément d'adjectif) Ex : Ce sont des élèves, je suis très content de ces élèves. Ce sont des élèves dont je suis content. 4- (remplace un complément d'agent) Ex : J'ai des parents, je suis aimé de mes parents. J'ai des parents dont je suis aimé.</p> |
| Où | <p>1- (remplace un complément de lieu) Ex : Voici une salle, nous sommes dans la salle. Voici une salle où nous sommes. 2- (remplace un complément de temps) 3- Ex : Tu es parti un jour, il pleuvait ce jour-là. Tu es parti un jour où il pleuvait.</p> |

I-1-2-2 Pronoms relatifs composés :

| | Masculin singulier | Féminin singulier | Masculin pluriel | Féminin pluriel |
|---|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Sujet au C.O.D. (toujours remplacés par qui ou que, sauf dans la langue du droit). | Lequel | laquelle | lesquels | Lesquelles |
| Complément avec préposition de | duquel | de laquelle | desquels | desquelles |
| Complément avec préposition à | auquel | à laquelle | auxquels | auxquelles |

Soit l'exemple suivant :

« Les amis qui jouent avec moi travaillent près d'ici »

En effet, la phrase suivante comprend deux verbes conjugués à la troisième personne du pluriel ; on doit en fait se poser la question suivante : qui fait l'action de travailler près d'ici ?

Ce sont les amis.

Le mot « amis » est donc le sujet du verbe « travailler ».

Qui fait l'action de jouer avec moi ?

C'est le pronom relatif « qui », lequel remplace le nom « amis » placé devant lui.

Le pronom relatif « qui » est sujet du verbe « jouent », il est à la troisième personne du pluriel car il remplace le mot « amis » ; pourquoi est-il à la troisième personne du pluriel ? Car il désigne les personnes dont on parle, on peut le remplacer par le pronom personnel « ils ».

Voici l'exemple suivant :

« Je pense à toi qui m'as initié à la culture de ton pays. »

Que constate-t-on ?

« Qui » est un pronom relatif dont l'antécédent est « toi » placé devant lui.

« Qui » remplace ici le pronom personnel « toi », de la deuxième personne du singulier, le pronom « qui » se mettra automatiquement à la deuxième personne du singulier de même que le verbe.

Si on observe les deux exemples suivants :

1-L'étranger qui me guide dans son pays m'initie à sa culture.

Dans cet exemple on parle de l'étranger à la troisième personne du singulier. Etranger est sujet du verbe « initie » « troisième personne de l'indicatif présent ».

Ex 2 : « Etranger, qui me guides dans ton pays, initie-moi à ta culture. »

Dans cet énoncé, on parle à l'étranger .Qui fait l'action de guider ?

C'est « qui » pronom relatif à la deuxième personne du singulier.

On écrit donc « guides » (deuxième personne du singulier.)

Là, il y a l'accord du verbe avec le sujet dans l'expression (c'est qui), le pronom relatif est le sujet du verbe, comme il a un antécédent à la première, à la deuxième, ou à la troisième personne du singulier ou du pluriel. Le verbe se met donc à l'une ou l'autre de ces personnes.

En outre, voici quelques illustrations mises en évidence afin que cette notion soit explicative :

C'est moi qui ai réalisé ce destin.

(1ère personne du singulier).

C'est toi qui as réalisé ce destin.

(2ème personne du singulier).

C'est elle qui a réalisé ce destin.

(3ème personne du singulier).

C'est nous qui avons réalisé ce destin.

(1 ère personne du pluriel).

C'est vous qui avez réalisé ce destin.

(2ème pers du pluriel).

Ce sont eux qui ont réalisé ce destin.

(3ème pers du pluriel).

Il y a même des phrases qui commencent par :

Moi qui-lui ou elle qui- eux ou elles qui.

Moi qui ai bien observé- j'ai beaucoup appris.

(1ère pers du sing.) (1ère pers du sing.).

Toi qui as bien observé, tu as beaucoup appris.

(2ème pers du sing.)

Lui qui a bien observé, il a beaucoup appris.

(3ème pers du sing.) (3ème pers du sing.).

Le pronom relatif « qui », placé devant le verbe, est sujet de ce verbe, il est à la même personne que son antécédent. Si celui-ci est à la 1^{ère} personne, **qui** sera à la 1^{ère} personne. Le verbe se mettra à cette même personne et s'accorde avec le sujet « qui », et cela s'illustre dans l'exemple suivant :

Nous avons répondu aux avocats qui nous rencontreront ce soir.

En effet, cet énoncé comprend deux verbes conjugués : avons répondu et rencontreront. Ils sont conjugués, donc ils ont un sujet qui fait l'action qu'ils expriment.

Si on se pose la question permettant de trouver les sujets : qui a fait l'action de répondre ? C'est « nous », pronom personnel à la première personne du pluriel. Le verbe avons répondu est donc à la 1^{ère} personne du pluriel.

Et si on se pose la même question au deuxième verbe « qui fera l'action de rencontrer ?

C'est qui, pronom relatif mis pour l'antécédent « avocat », 3ème personne du pluriel (on parle de quelqu'un). Qui, pronom relatif, est donc sujet de « rencontreront ».

Et maintenant voici la question qui a été posée pour détecter les compléments d'objet : **nous avons répondu à qui** ? Aux avocats, qui est un nom jouant le rôle d'un complément d'objet indirect.

Si on interroge le deuxième verbe : **Les avocats rencontreront qui** ? on trouve que le pronom personnel « nous » est un complément d'objet direct, le pronom « nous » qui précède le verbe **rencontreront** n'est pas sujet, c'est pourquoi «rencontreront »est bien à la troisième personne du pluriel, comme son sujet « qui »ayant pour antécédent « avocats »

De plus, si on reprend le même exemple avec « que », complément d'objet direct , on obtient l'énoncé suivant :

Nous avons parlé aux avocats **que** nous avons rencontrés.

Le verbe rencontrer est conjugué avec l'auxiliaire avoir. Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct que, pronom relatif ayant pour antécédent avocats, du masculin pluriel. Le participe passé se met donc au masculin pluriel.

Comment on a fait pour trouver le complément d'objet direct ? on a posé la question suivante : Nous avons rencontré qui ? La réponse est que, pronom relatif complément d'objet direct mis pour avocats, nom masculin placé devant le participe passé. C'est pourquoi le participe passé se met au masculin pluriel.

De plus, en s'appuyant sur l'exemple suivant pour analyser le pronom relatif « que » complément d'objet direct :

En fait, pour mieux assimiler ces règles, deux exemples ont été comparés à savoir :

1-nous avons répondu aux avocats qui nous rencontreront ce soir.

2-Nous avons répondu aux avocats que nous rencontrerons.

Pour parvenir à percevoir la nuance entre « qui » et « que », on doit distinguer le sens de ces deux énoncés :

En effet, dans le premier, ce sont les avocats qui « rencontreront ». Ils rencontreront qui ? « Nous » pronom personnel, C.O.D.

Le pronom « qui » est sujet de « rencontreront » ayant pour antécédent « avocats » à la troisième personne du pluriel, puisqu'on parle de quelqu'un..

Tandis que dans le deuxième, c'est « nous » qui rencontrerons les avocats, le verbe « rencontrerons » a pour sujet « nous ».

Nous rencontrerons qui ? Nous rencontrerons « que », pronom relatif complément d'objet direct qui a pour antécédent « avocats », le sujet de « rencontreront » est alors « nous », pronom personnel de la troisième personne du pluriel.

Il est donc très important de déterminer la fonction de chaque mot dans la phrase.

Nous, qui précède le verbe, peut être « **sujet** » ou « **complément** » de ce verbe, il faut s'en méfier !

I-2-Le pronom « quoi » :

Le pronom relatif « quoi » s'emploie inéluctablement avec un antécédent inanimé pris dans un sens très vague. L'antécédent peut être aussi un pronom neutre, un nom ou alors une proposition toute entière. « **Quoi** » est toujours employé comme complément et toujours précédé d'une préposition telle que : à, après, de, par, en, pour, sans.

Cités comme exemples :

1-Il faut toujours fournir un effort constant, **sans quoi** le succès devient incertain.

2-Elle exposa sa demande, **après quoi** elle se retira.

3-voilà ce, à **quoi** je faisais référence. (« **Ce** » est un pronom démonstratif **neutre**).

I-3 Le pronom « dont » :

I-3-a) Complément du verbe :

C'étaient des personnes **dont** on se méfiait.

Pour comprendre la fonction du pronom « dont » dans cet énoncé, on doit se poser la question suivante : On se méfie de qui ? De « dont » mis pour personne. La préposition « de » s'emploie dans la question ; on se méfie de quelqu'un. La question a été posée au verbe « méfiait ».

I-3-b) Complément du nom :

« C'était une maison **dont** la porte était fermée à clef ».

La question qu'on doit se poser est ; quelle porte était fermée à clef ? La porte de dont, mis pour maison. La question a été posée au nom porte et on obtient alors un complément du nom.

I-3-c) Complément de l'adjectif :

Ex : « C'étaient des gens **dont** nous étions fiers ».

Nous étions fiers de qui ? De « dont » mis pour « gens ». La préposition « **de** » s'emploie dans la question. Nous étions fiers de quelqu'un. La question a été posée à un adjectif, le pronom « dont » est alors complément de l'adjectif « fiers ».

I-3-d) Complément de l'adverbe :

« C'étaient des soldats **dont** beaucoup étaient décorés ».

Dans cet énoncé « beaucoup » est un adverbe de quantité qui amène le complément « dont » mis pour « soldats ». **Dont** devient le complément de l'adverbe « **beaucoup** ».

Il a donc été confirmé que le pronom « dont » renferme la préposition « de » et il équivaut à **de qui, de quoi, duquel**, etc.

Néanmoins, on ne peut pas dire :

C'est de cette randonnée **dont** je vous parlais, comme la préposition « de » est employée dans cet énoncé et que « dont » renferme aussi la préposition « de » on devra dire : C'est **de** cette randonnée **que** je vous parlais ; on emploie « que » au lieu du pronom « dont ».

En effet, il faut savoir distinguer « **dont** », qui possède un antécédent, de **donc**, conjonction de coordination qui unit deux groupes de mots.

De ce fait, pour bien reconnaître l'un et l'autre, une comparaison a été mise en relief entre ces deux termes :

1-J'ai reçu le conseil de ma patronne, **donc** j'ai décidé de le mettre en pratique.

Dans cet énoncé, on a deux idées : « j'ai reçu le conseil de ma patronne », et « j'ai

décidé de le mettre en pratique », le mot « donc » unit ces deux groupes de mots en signalant la conséquence qui résulte de la première idée.

2-Tous les livres **dont** nous parlons ont été soldés.

Dans cet exemple « dont » a un antécédent, soit le nom livres qui est le sujet de ont été soldés. Nous parlons de quoi ? De dont, mis pour livres. Dont est alors complément d'objet direct du verbe parlons.

I-4-Le pronom « où » :

« Où », adverbe de lieu ou adverbe temporel, il peut être employé comme pronom relatif quant il a un nom pour antécédent, les prépositions : de, par, juste, précéderont parfois le pronom.

Cités comme exemples :

- Dix ans plus tard, je suis entré dans la maison **où** je suis né. « **Où** » qui désigne le lieu est dans cet énoncé un pronom relatif signifiant « dans laquelle maison ». La fonction de où sera complément circonstanciel de lieu de suis né.

- La semaine **où** nous avons pris congé a été formidable.

Nous avons pris congé quand? **Où**, pronom relatif qui remplace le nom « semaine ».

La fonction de où sera complément circonstanciel de temps de avons pris.

En revanche, les pronoms relatifs : lequel- laquelle- lesquels- lesquelles s'emploient dans les cas suivants :

- Sans préposition afin d'éviter une équivoque :

Ex : Un jeune homme s'est levé au milieu de la foule, **lequel** s'est exprimé de façon assez vulgaire, on pourrait dire aussi : Un jeune prince qui s'est exprimé de façon assez vulgaire s'est levé au milieu de la foule.

- Avec les prépositions vers- par- pour- dans- entre- parmi :

a)-« La maison dans **laquelle** il entra avait l'air vieillot ».

b)-« Le drapeau vers **lequel** je me suis trouvé flottait au haut du mât.

-Avec les prépositions : « à » et « de » :

- Auquel : à lequel.

-Auxquels : à lesquels.

-Auxquelles : à lesquelles.

-Duquel : de lequel.

-Desquels : de lesquels.

-Desquelles : de lesquelles.

Ex :

Les pays **auxquels** je fais allusion sont prospères.

Je fais allusion à quoi ? à **Auxquels**, mis pour pays, masculin pluriel.

C'est sans doute l'événement **duquel** je garde le meilleur souvenir.

Je garde de quoi ? De **duquel** mis pour événement, masculin singulier.

Il est bien évident que le déterminant article défini contracté est le résultat de la fusion de deux mots :

à le = au

de le = du

à les = aux

de les = des

En effet, pour connaître la préposition que le verbe exigera, il faut vérifier le sens de la phrase.

Ex :

-C'est une exigence **à laquelle** j'ai dû renoncer. (On renonce à laquelle exigence ?).

-Le navire **sur lequel** il s'est embarqué a traversé l'océan en dix jours. (Il s'est embarqué sur lequel navire).

-L'auto **dans laquelle** j'ai pris place a dérapé au tournant de la route. (J'ai pris place dans laquelle auto).

I-2 Les études dirigées au cycle 3 :

I-2-1 L'essentiel à retenir :

Ce qui est réglementaire est que les études dirigées sont obligatoires depuis 1^{er} Janvier 1995, elles sont organisées par le maître, les élèves ont du travail à la maison, mais non pas de devoirs écrits, la durée de ces études est de deux heures par semaine, incluses dans les 26 heures ; hebdomadaires.

Cependant, au cycle secondaire, il est indispensable de modifier cette répartition horaire pour organiser un travail de plus grande ampleur d'une manière périodique.

Les études dirigées s'adressent à tous les élèves, elles peuvent notamment créer des regroupements d'élèves adaptés aux objectifs poursuivis, et aux besoins de chacun, le maître peut dispenser l'aide individualisée et le soutien pour les élèves en difficultés.

Les études dirigées doivent en fait, accompagner les séquences d'enseignement avant bien sûr les activités périscolaires, et les aides éducateurs peuvent intervenir pendant les études surveillées.

En effet, l'enseignant doit déterminer des objectifs concernant l'acquisition de connaissance

de l'élève, ces derniers consistent à renforcer les activités de l'enseignement, ainsi qu'à faire réinvestir les acquis dans des situations différentes de celles de l'apprentissage.

- Des objectifs concernant une meilleure connaissance des élèves :

Ces objectifs exigent l'observation du travail des élèves, l'appréciation de leurs acquisitions, le fait de s'assurer avec précision dans un temps différé de l'assimilation des notions et connaissances ayant fait l'objet d'un apprentissage dans la journée, dans la semaine, antérieurement, et vérifier notamment leurs capacités d'attention, de mémorisation, d'organisation et de réflexion.

- Des objectifs concernant l'acquisition de méthodes par les élèves :

Ces derniers consistent à favoriser l'apprentissage du travail personnel.

Il faut notamment constituer un temps privilégié d'apprentissage du travail autonome, aider à intégrer diverses méthodes, à les utiliser à bon escient, et faire acquérir aux élèves les méthodes de travail propres au collège.

- Des objectifs concernant la différenciation :

Selon ces objectifs, on doit attribuer à apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin.

- Des objectifs sociaux :

Il est primordial de prévenir les risques d'échec, et de permettre de réduire les difficultés qui proviennent des inégalités sur le plan des situations familiales : l'aide aux devoirs s'effectue à l'école.

D'ailleurs, l'enseignant est important selon qu'il détermine des activités simples et courtes en fonction de l'analyse des besoins des élèves, de la même manière qu'il offre une palette de propositions aux élèves, il doit également mettre en réalisation des activités qui concernent les différentes disciplines.

En outre, il est sensé organiser des activités de réinvestissement dans des situations différentes de celles de l'apprentissage, comme il est appelé à prévoir ces activités dans un temps différé par rapport au temps d'apprentissage, et enfin, il doit mettre en place des activités de soutien pendant le temps des études dirigées.

I-3 Quel contenu organiser pour les apprentissages méthodologiques transversaux :

I-3-1 S'appuyer sur les programmes :

Les nouveaux programmes s'appuient essentiellement sur les « méthodes de travail personnel » ou autrement dit, organisation du travail et capacité à se concentrer, à écouter, à mémoriser.. , et « acquisition progressive de l'autonomie ».

Selon ces programmes, on doit intégrer à l'élève les « méthodes de travail

personnel indispensable au collège, et acquérir les premiers éléments d'une autonomie intellectuelle ».

En plus, il est à noter que dans une brochure qui comprend en première partie les programmes, et une seconde partie qui présente la liste des compétences dans trois domaines à savoir : compétences transversales, compétences linguistiques, compétences relatives aux différentes disciplines.

On trouve également des compétences méthodologiques parmi les compétences relatives aux différentes disciplines.

En effet, les compétences transversales de l'élève concernant toutes les disciplines au niveau informatif, ainsi qu'au niveau linguistique au cycle secondaire sont les suivantes :

I-3-1-1 Traitement de l'information :

Ce traitement consiste à

- savoir utiliser un lexique, un dictionnaire, un fichier, une table de matière, un annuaire.
- Savoir lire un graphe simple, un plan, une carte, un schéma, un tableau.
- Savoir sélectionner les informations utiles.
- Utiliser l'ordinateur pour une recherche simple de documentation, ou pour la mise en forme des résultats d'un travail simple, ou autrement dit : traitement de texte graphique.

I-3-1-2 Lecture :

-Choisir un livre, un journal, un article, une bibliothèque ou une librairie, en fonction du but recherché.

-Agir, exécuter une consigne, et entrer dans un ouvrage en utilisant les indices externes comme couverture, table des matières, illustrations...

I-3-1-3 Production écrite :

Former et structurer un texte par sa présentation ; paragraphe, graphie...tout en recourant à un texte.

I-3-1-4 Vocabulaire :

Trouver le sens d'un mot, d'une expression dans un dictionnaire courant.

I-3-1-5 Orthographe :

Savoir utiliser un fichier, un dictionnaire, des tableaux de conjugaison pour vérifier l'orthographe et s'auto corriger.

I-3-1-6 Présentation et écriture:

- Ecrire correctement en respectant les normes de l'écriture tout en améliorant sa vitesse ;
- Juger de la nécessité de réécrire un texte pour améliorer sa sensibilité ;
- Utiliser un traitement de texte ;

L'élève doit également avoir acquis les méthodes de travail qui lui seront utiles pour sa scolarité ultérieure, suivant qu'il devra savoir organiser son travail personnel, ou en d'autres termes, apprendre une leçon, préparer un exposé, organiser ses documents et ses outils de travail, comme il devrait organiser son travail dans le temps, il faut notamment savoir présenter son travail rigoureusement, clairement et précisément.

De plus, le soin apporté à la réalisation des travaux écrits est prépondérant, aussi bien pour l'intérêt que l'élève porte à son travail que pour la mémorisation, et pour la compréhension dans l'objectif de la réussite au collège.

I-3-2 Comment gérer une tâche donnée :

Le maître a un rôle important à jouer dans ce cadre, mais il doit acquérir une bonne maîtrise des consignes¹

- Repérer les verbes utilisés dans la consigne² ;
- Connaître la définition des différents verbes repris dans la consigne ;
- Repérer les expressions qui reviennent dans les consignes, par exemple qui convient ;
- Identifier une consigne, distinguer une consigne et non consigne ;
- Distinguer dans la présentation de la tâche, conseils et consignes ;
- Reconstituer la succession des tâches à réaliser dans une consigne complexe : « emploi chacun des mots suivants dans une phrase, et propose un synonyme » ;
- Repérer une consigne qui n'a pas d'indicateurs temporels (puis- avant- après) dans le bon ordre ;
- Repérer l'antériorité ;(« Après avoir souligné...tu remplaceras ...puis tu indiqueras ».
- Distinguer consignes ouvertes (« écrits dans l'ordre alphabétique joie- jouer... ») ;
- Expliciter les tâches à faire lorsque la consigne a des aspects implicites : (« observe les documents et rédige tes remarques ») ;
- Réécrire la consigne « à sa façon » (« on me demande de... ») ;
- Compléter une consigne à partir d'un exercice effectué ou de l'exercice à effectuer ;
- Rédiger une consigne à partir d'un exercice déjà effectué ;
- Choisir parmi plusieurs réponses, celles correspondant à la consigne ;
- Rédiger des consignes ; par exemple une consigne pour construire une figure, une consigne permettant de classer un texte à ce même texte, une fois qu'il a subi des transformations...

¹ « Pour de nombreuses activités sur les consignes, voir la bibliothèque, et notamment : consignes pour réussir, cycle III, cycle 3et sixième, Jacques de Vardo, CDDP de l'Oise, 1996

² « Pour l'analyse des verbes ambigus utilisés dans les consignes voir Aider les élèves à apprendre, Gérard de Vecchi, Hachette, 1992, p73-74 ».

De ce fait, l'élève doit apprendre à présenter son travail en :

- Disposant les différentes parties selon les consignes données, ou en prenant des initiatives pertinentes ;
- Soulignant en utilisant une règle ;
- Soulignant ou surlignant un élément à mettre en valeur ;
- Mettant le texte en script ;
- Les sous-titres :

Là, on doit organiser et faire des paragraphes ;

- Numéroter les exercices, les paragraphes, les pages ;
- Différencier brouillons et version définitive ;
- Barrer soigneusement ;
- Découper avec précision ;
- Se relire, corriger, ainsi que se rapporter à la consigne ...

Par ailleurs, les apprentissages doivent être gérés par l'élève en :

- Différenciant les champs disciplinaires, les disciplines, les domaines d'enseignement ;
- Repérant les apprentissages « transversaux » (la lecture par exemple) ;
- Appuyant son « métier d'élève », apprendre notamment à faire le point par rapport au programme de la classe donnée, sous forme de compétences tout en suivant les points ci-après :
- Se repérer dans le programme des études dirigées ;
- Se souvenir de tout ce qu'il a appris, de ce qu'il a appris à faire ;
- Revenir sur des activités effectuées, analyser des exercices ; que permettent-ils d'apprendre ?
- Savoir les connaissances ou compétences sur lesquelles s'appuient les tâches données ;
- Distinguer « savoir » et « savoir-faire ».

L'enseignant devra à son tour analyser ses démarches en :

- Analysant ses erreurs ; quelle est la règle qui n'est pas respectée ? Classer les erreurs¹ ;
- Analysant les procédés utilisés pour réussir une tâche ;
- Prenant le degré de facilité de l'exercice donné (facile, très facile – difficile, très difficile ;
- Repérant les réussites ;
- Indiquant comment on a procédé ;
- Analysant ses erreurs : se référer à des documents pour analyser des erreurs, les classer ;

¹ (« Ace sujet il a été signalé un ouvrage essentiel ; L'erreur, un outil pour enseigner, Jean Pierre Astolfi, ESF

- Envisageant les entraînements qui sont nécessaires, le type de remédiation ;
- Rédigeant une fiche guide pour corriger ses erreurs courantes.

I-3-3) Comment développer les capacités de mémorisation des élèves :

On doit varier ce qui est à mémoriser, le maître aide les élèves à repérer les méthodes pour apprendre :

- Un poème ;
- Un dialogue dont il dira l'une des répliques ;
- Une histoire ;
- Des événements et leur date ;
- Un résumé ;
- Un schéma ;
- Un plan, une carte ;
- L'orthographe des mots d'une liste donnée ;
- Une règle d'orthographe ;
- Une autodictée...

Comme on doit varier les types de supports, et de formalisation des connaissances : mots-phrases- schémas.

Par ailleurs, dans le cadre de représentation de ce qu'il faut retenir, on utilisera aussi bien l'oral que l'écrit :

« On a tout l'intérêt, sur le plan pédagogique, à présenter les mots sous le format le plus riche, c'est-à-dire audiovisuel, pour permettre à l'élève de connaître à la fois la ponctuation et l'orthographe »¹

Il faut surtout distinguer les différentes formes de mémorisation suivant qu'on représentera les méthodes, et on envisagera dans quel cas les utiliser ;

- Lire plusieurs fois ;
- Repérer à haute voix ;
- Repérer à voix basse ;
- Repérer « dans sa tête » ;
- S'enregistrer, puis écouter ;
- Faire dire par quelqu'un d'autre, puis repérer ;
- « Photographier », puis fermer les yeux en « revoyant » ce qui a été lu.

Voilà Ce qui est à apprendre ;

¹ (Alain Lieury, « Les portes de la mémoire », Sciences humaines, hors série, février- mars 1990).

- Epeler ;
- Recopier ;
- Effacer au fur et à mesure ;
- Repérer les mots- clefs ;
- Noter les mots essentiels ;
- Colorer ce que l'on a du mal à retenir ;
- Retrouver le plan de la leçon ;
- Résumer ;
- Décrire à haute voix le schéma à retenir ;
- Répondre à des questions ;
- Prévoir des questions ;
- Réciter ou restituer à quelqu'un ;
- Se souvenir de la leçon en classe (ce qu'a dit le maître, ce qu'ont dit les élèves).
- Se souvenir de « la leçon dont le maître verra si l'élève a retenu sa leçon » ;
- Se rappeler « à quoi sert de savoir cette leçon ».

I-3-4 Le rôle du projet dans la motivation des élèves :

La motivation de l'élève repose sur un ensemble de concepts que nous devons mettre au point.

Il est primordial tout au long de l'année de ne pas se baser sur les résultats, mais sur les démarches, en incitant les élèves à expliquer les procédures qu'ils utilisent ; cela permet d'apporter des remédiations efficaces, et de différencier sa pédagogie.

I-4 Comment faire pour intéresser l'élève à la grammaire :

Cette suggestion s'adresse à ceux qui désolent le désintérêt des apprenants vis-à-vis de la grammaire, et de la langue pour ceux qui cherchent à améliorer les savoirs-faires linguistiques des élèves, une démarche pédagogique nouvelle a bien été préconisée, et qui permet à chacun de prendre les définitions ou les règles (arborées comme telles dans les manuels), comme un dogme intangible à apprendre, et à expliquer docilement, de la même manière que la description grammaticale est un problème que l'on a à résoudre en acquérant les connaissances stipulées par les programmes officiels, et on apprendra à maîtriser la langue.

Selon la démarche qui a été proposée, les manuels ont au moins un mérite, il est vrai qu'ils existent, mais on ne doit les prendre comme l'expression de la vérité, qui pourrait flatter de détenir le réel du fonctionnement linguistique, et qui, aurait le droit d'incriminer les élèves s'ils se trempent ou n'arrivent pas à maîtriser ou à expliquer une « règle », alors qu'on

ne leur donne pas les moyens d'une analyse sûre¹.

Dès lors, Il convient de nous demander comment le projet personnel de l'élève s'insère dans un mouvement qui intéresse tous les membres de l'établissement scolaire et qui se trouve portés, au-delà du présent, dans un avenir proche ou lointain, dans le cas souhaitable où ils élaborent, eux-mêmes un projet d'établissement. Ils se projettent au sein du même établissement.

I-4 -1 Indiquer les procédures utilisées :

Il a été demandé d'analyser les méthodes utilisées pour réaliser un exercice ; il est préalable que les élèves travaillent en groupe, on doit donner à chaque groupe un exercice réalisé au cours des derniers jours, exercices différents selon les groupes.

Si l'enseignant n'a pas l'habitude de faire travailler ses élèves sur les stratégies, cette séance peut être l'occasion de systématiser cette démarche, et si l'enseignant en a l'habitude, il utilisera des exercices pour lesquels il aura volontairement, lors de leur réalisation passée sous silence les méthodes, en indiquant qu'elles seront l'objet d'une attention particulière lors des études dirigées.

Ces séances représentent une ressource d'information très précieuse pour l'enseignant qui pourra isoler les causes d'incompréhension de certains élèves en classe, de façon à ce que l'élève s'y intéresse afin qu'il parvienne à acquérir la maîtrise de l'expression orale et écrite.

Le but de cette suggestion est leur applicabilité immédiate, de la même manière qu'elles n'instituent pas comme préalable une formation du professeur lui-même, qui serait mis dans l'obligation, pour renouveler son enseignement.

Par ailleurs, la grammaire « traditionnelle », malgré toutes ses imperfections, « continue d'être enseignée dans les écoles, à cause du manque de formation des praticiens »²

Il est important de savoir que la motivation est la première chose à déclencher chez les apprenants, leur intérêt effectif est la condition préalable à l'assimilation, et à la maîtrise de ce qu'on leur enseigne, mais n'est-il pas finalement néfaste d'arriver à amener l'élève à connaître des définitions ?

Il s'agit donc d'une approche critique, suivant que l'objectif visé n'est pas de faire apprendre des « règles » en masquant les insuffisances ou les erreurs, mais d'en découvrir les inadéquations éventuelles, au lieu de rester sagement en pensant à autre chose, ou de s'agiter sur des questions qui n'ont rien à voir avec la grammaire, les élèves s'exercent à parler dans des conditions naturelles où s'instaure l'interaction verbale. Ils réfléchissent et cherchent en

¹ (c f.c. BARUCK, 1996)

² (Chartrand et Paret, 1989, p.33), écrivains.

commun, exposent et confrontent des points de vue ou des interrogations, plaident ou acquiescent, comparent, raisonnent ou argumentent, deviennent par conséquent, plus attentifs aux suggestions et explications du professeur (qui peuvent apporter de l'eau à leur moulin).

Le professeur a donc les moyens immédiats d'installer en classe une atmosphère agréable pour tous, et propice à l'acquisition des savoirs, s'essayer à la préparation de leçons nouvelles en vue d'avoir le plaisir d'apprendre.

I-5 Concevoir et évaluer des manuels scolaires :

Un manuel scolaire est défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.

En effet, un manuel scolaire possède plusieurs caractéristiques à savoir :

Le pouvoir de remplir différentes fonctions associées aux apprentissages, il peut notamment porter sur différents objets d'apprentissage, comme il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage.

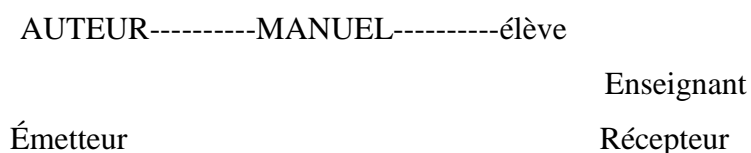
De plus, un cadre conceptuel permettant de situer le manuel scolaire dans une perspective globale, tant dans ses aspects pédagogiques, est mis en lumière en vue de concevoir et évaluer un manuel scolaire.

Pour se faire, des questions ont été posées afin d'évaluer un manuel, et même en bénéficier :

- Quelles sont les personnes qui sont concernées, impliquées dans le processus d'élaboration d'un manuel scolaire, et quelles fonctions remplissent-elles ?
- Quelles sont les étapes nécessaires à l'élaboration d'un manuel scolaire ?
- Quels sont les objets d'apprentissage pouvant être abordés dans un manuel scolaire ?
- Quelles sont les fonctions que peut remplir un manuel scolaire ?
- Quels types d'évaluation peut-on mener autour d'un manuel scolaire ?

I-5-1 Les différents acteurs de processus d'élaboration d'un manuel scolaire :

Si on pense que le mécanisme d'élaboration d'un manuel scolaire est un médiateur entre un auteur voulant transmettre une information, et les utilisateurs de manuels qui sont bien évidemment les élèves et les enseignants, ce processus peut être très simplement représenté par le schéma classique suivant :



Par ailleurs, les exigences de qualité scientifique, didactique, graphique, contextuelle sont devenues prépondérantes dans l'élaboration d'un manuel scolaire en chambre, ces dernières ont été ajoutées aux contraintes socio-économiques de plus en plus rigoureuses, elles mènent et conduisent vers une indispensable coopération entre de multiples acteurs qui, alternativement inscrivent leur participation dans l'élaboration d'un manuel scolaire dans une ou plusieurs des fonctions suivantes :

I-6-1-1 Conception :

Les différents intervenants qu'on peut citer à ce stade sont :

- les auteurs (concepteurs, rédacteurs ...)
- les directeurs de collection-les adapteurs et les tracteurs.

I-6-1-2 L'édition :

La fonction éditionna recouvre traditionnellement les tâches qui sont en rapport avec la conception du manuel scolaire, et il est à l'auditeur d'assurer sa responsabilité globale, qu'il s'agisse d'une maison d'édition publique d'un service éditorial intégré dans un ministère, ou encore Institut pédagogique.

I-6-1-3 L'évaluation :

Il est bien évident que l'expérimentation sont les utilisateurs potentiels ou destinataires, et il est bon de concrétiser cette expérimentation, c'est -à -dire, de mener l'expérimentation dans des conditions et situations réelles, d'utiliser le manuel et sur un échantillon représentatif des destinataires.

Et de peur que l'expérimentation ne biaise, c'est aux destinataires d'expérimenter le manuel et non pas les auteurs.

Outre l'expérimentation qui est une évaluation « en temps réel », il existe plusieurs types d'évaluation :

- Une évaluation par le concepteur lui-même, en vue d'améliorer la qualité de son manuscrit (auto-évaluation par exemple, à l'aide d'une grille d'évaluation) ;
- Une évaluation par les auteurs extérieurs (spécialistes de la discipline ou utilisateurs potentiels), pour vérifier la conformité scientifique du manuscrit :
- Un contrôle officiel de la conformité au programme national qui détermine quelle(s) action (s) de formation est (sont) nécessaire (s) pour développer ou améliorer l'utilisation du manuel.
- Une évaluation des effets sur « les utilisateurs » qui sont non seulement les élèves et les enseignants concernés, mais aussi les autres enseignants d'une même année, les enseignants des années ultérieures, les professionnels, les parents ...

I-6-1-4 l'utilisation :

Dans le concept de l'édition scolaire, les termes : livres et manuel sont équivalents. Ils désignent le même ouvrage, mais se situent dans des registres différents : le terme manuel possède davantage une connotation institutionnelle, tandis que celui de livre a davantage une connotation affective.

En somme, l'évaluation d'un manuel scolaire est un processus complexe dans lequel interviennent de nombreux auteurs qui vont à leur tour, remplir trois fonctions qui interagissent :

- La conception, c'est-à-dire la réalisation du manuscrit ;
- L'évaluation, qui devrait garantir la qualité du manuel ;
- L'utilisation, qui finalise le processus ;

Au centre, la fonction d'évaluation assure les liens entre conception, utilisation et évaluation, l'éditeur assure en outre, la fabrication, le financement et la diffusion du manuel scolaire.

I-6-2 Les étapes de l'élaboration d'un manuel scolaire :

Trois grandes étapes permettant d'évaluer un manuel à savoir :

- La phase de délimitation du projet** : qui part de l'analyse préalable pour aboutir à la rédaction, d'un chapitre soumis à l'évaluation et/ou expérimentation ;
- La phase d'écriture pendant laquelle tout le manuscrit –texte et illustration- prend forme débouchant sur une nouvelle évaluation/expérimentation, et menant à l'acceptation définitive du manuscrit ;
- La phase de fabrication** : essentiellement technique, et d'où sortira le manuel imprimé et relié, elle débouche en « vraie » grandeur ou « en temps réel ».

I-6-3 Les objets d'apprentissage pouvant être développés dans un manuel scolaire :

Tout d'abord, apprendre c'est devenir capable d'exercer :

- Une activité** : un savoir redire ou refaire, un savoir faire cognitif, un savoir un savoir faire gestuel, un savoir être ;
- Sur un objet** : en particulier, une classe, une relation, une structure.

Il est à ajouter que l'expression de l'activité en terme d'activité exercé sur un objet, c'est la définition des objectifs pédagogiques poursuivies.

I-6-3-1 Les fonctions d'un manuel scolaire :

Un manuel scolaire remplit des fonctions différentes, suivant qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant ;

Pour l'élève, un manuel peut remplir des fonctions qui pourraient être qualifiées de traditionnelles liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de

capacité, et de compétences, consolidation des acquis.

Un manuel peut également avoir des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et la vie professionnelle.

Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de formation, formation pédagogique qui aide aux apprentissages et à la gestion des cours aide à l'évaluation.

I-6-2 Les étapes méthodologiques de l'apprentissage dans un manuel :

L'acquisition d'un objet d'apprentissage et de l'activité mise en œuvre s'articule tout autour de quatre phases méthodologiques dont chacune peut recouvrir des formes assez diverses, selon la conception que l'on a de la démarche d'apprentissage à savoir :

I-6-2-1 La présentation :

La présentation est constituée de douze éléments très essentiels à savoir :

-Une approche par anticipation :

Ce qui est souvent implicite dans cette approche, prend en charge la préparation de l'ancrage long terme, elle permet à l'élève d'entrevoir et de distinguer ce qu'il aura acquis à la fin de l'apprentissage.

-Une motivation :

La motivation sert à renforcer ou à provoquer l'intérêt, elle peut être mise en œuvre sous forme de question rattachant ce qui va être vu à la vie quotidienne, une petite histoire...

-Un problème de départ :

Celui-ci doit se composer de certaines caractéristiques à savoir :

-Faire difficulté, ou en d'autres termes, présenter une situation nouvelle obligeant l'élève à découvrir une structure inconnue, mais qui comporte des éléments connus ;

-Il doit être à la portée de l'élève en vue de ne pas le décourager, mais doit se situer juste au-dessus de son niveau de connaissances actuelles.

-Quand les conditions le demandent, il sera puisé dans l'environnement de l'élève ou proposé par l'élève lui-même ;

-Il doit également mettre l'élève directement au centre du point clé de l'apprentissage ;

-Du point de vue de la formulation, l'objectif à atteindre et les moyens mis à leur disposition doivent être mis en évidence d'une manière claire et succincte.

-Un document à observer :

Ce document peut être un texte, un dessin ou alors un schéma, le support sur lequel apparaît le document n'est pas obligatoirement du papier, il peut être un écran d'ordinateur ou de télévision. Il existe notamment des documents sonores ayant des caractéristiques propres.

-Un objet ou une situation à observer :

Là, on parle de l'observation d'un objet en trois dimensions (une roche, un stylo, un vélo, un rapporteur...), ou alors d'une situation concrète, réelle à titre d'exemple un jeu dans la cour de récréation, un orage, une conversation...l

Le manuel ne peut pas proposer l'objet ou la situation, mais il peut suggérer l'observation, et éventuellement l'organiser, et l'orienter...

-Une première exploration :

Dans une optique de va-et-vient entre les notions et leur usage dans la pratique, une situation qui rassemble les notions qui vont être utilisées par exemple, peut être présentée à l'élève.

Ainsi, avant d'explorer les mesures d'aire, on proposera de réaliser des mosaïques en couvrant un carré, ou un rectangle avec des pièces de différentes formes (carré...) ou de différentes tailles.

-Un exercice introductif :

Cet exercice permet de mettre en relation ce qui est connu par l'élève, et l'apprentissage nouveau, ou en d'autres termes, il permet d'associer les connaissances antérieures et l'apprentissage ultérieur.

-Une visite :

Il s'agit de la visite d'un commerce, d'une entreprise, d'un artisan, d'une école, d'une mairie par exemple, car l'objet de cette visite est de recueillir de l'information scientifique, comprendre l'organisation technique, et mettre au point des démarches d'observation.

Il est essentiel de savoir que le manuel ne peut présenter la visite en tant que telle, mais il peut la suggérer, il contribue à l'orienter et à l'explorer...

-Une recherche demandée à l'élève :

Cette recherche, qui peut être effectuée, soit individuellement, soit par groupe d'élèves consiste à répondre à des questions, ou des consignes précises à trouver des documents concernant un sujet bien déterminé, ou à interroger des personnes de son entourage qu'on, à expérimenter etc.

La recherche ne doit pas nécessairement déboucher sur un produit fini, l'objectif premier de cette dernière est de mettre l'élève en situation exploratoire, et les essais et les erreurs à ce niveau sont à ce niveau tout aussi formatif que la réussite.

-La communication des objectifs :

Le fait de prévoir aux élèves ce que l'on attend d'eux en fin d'apprentissage, leur permet de savoir où ils vont, même s'ils ignorent par quelle voie, cette transmission des critères est une véritable aide pour les élèves ;

-Le rapport des prés requis :

Les **prérequis** sont des objectifs qui doivent être maîtrisés au départ de l'apprentissage sous peine d'insuccès. Ils ne doivent pas être mêlés avec les **préacquis** qui sont les objectifs réellement maîtrisés au début de l'apprentissage.

-La prise en compte des structures d'accueil :

Lorsqu'un élève apprend, quelle que soit la situation envisagée, il met en rapport le nouvel apprentissage avec son propre savoir et ses propres connaissances, mais malheureusement, il arrive souvent que l'élève ignore qu'il y a un rapport entre l'ancien et le nouveau.

Concrètement, un manuel peut suggérer à l'enseignant de faire naître, de susciter une formulation de leurs représentations auprès de ses élèves une formation de leurs représentations quant à l'apprentissage, en répondant à des questions, et en analysant les réponses, tout en recherchant les combinaisons existantes entre certaines formulations.

I-6-2-2 Le développement :

Le développement se caractérise par un apport extérieur à l'élève (enseignant, ouvrage).

-Une introduction de l'objet d'apprentissage :

Une démarche inductive est une démarche qui va d'un ensemble de particuliers au général, Par exemple, sera découverte à partir d'une vingtaine de phrases reprenant différents cas qui seront observés, comparés, ou analysés, avant d'aboutir à l'expression -par l'élève- de la règle qu'ils auront pu dégager, éventuellement généraliser par une recherche complémentaire.

Lorsque l'apprentissage se fait par induction, l'apprenant devient le maître et l'acteur de son apprentissage, il va en quelque sorte en devenir autonome.

-Un apport d'information :

Quel que soit le domaine, il convient, en de nombreuses occasions, d'apporter de l'information, que ce soit sous forme d'un texte, d'un schéma ou d'une photo...

-Un énoncé d'une définition, d'une règle, d'une formule :

A l'inverse de la démarche par induction, la démarche déductive procède par la présentation du général comme la définition, par exemple suivie de son application, à des cas particuliers. Cette démarche est importante dans le processus expérimental par lequel une hypothèse émise doit être validée dans un dispositif d'expérimentation.

Il est à savoir que cette déduction, qui est relative à l'émission d'une hypothèse, peut servir un chercheur ou un élève de sciences dans le secondaire.

Cependant, utiliser une démarche par déduction est la plupart de temps dangereuse pour l'élève, car il n'approprie pas véritablement l'objet d'apprentissage.

-Des activités de développement :

Ce sont des activités permettant d'approfondir de manière progressive l'objet de l'apprentissage, ces activités sont nécessaires surtout si l'objet de l'apprentissage est une structure, une procédure, une technique...et qui nécessite une approche en plusieurs phases successives.

-Une illustration :

L'objet d'apprentissage peut être illustré par des exemples, un dessin, un schéma...

Le rôle de l'illustration est particulièrement primordiale, de la même manière qu'il rend clair l'objet d'apprentissage dans le manuel, les textes sont souvent accompagnés des images, ces dernières s'avèrent importantes, elles ne remplissent pas uniquement un rôle esthétique ou encore attractif, mais elles jouent un rôle d'illustration.

-Une démonstration ou une simulation :

Cette démonstration intervient lorsque la situation d'enseignement correspond exactement à la situation réelle, c'est le cas pour l'explication du fonctionnement d'un moteur...tantôt en « temps réel ».

-Un retour à une situation de présentation : une visite, une recherche.

-L'organisation des objets d'apprentissage :

Cette activité débouche sur la construction des tableaux sur la rédaction des synthèses, sur l'organisation, sous forme de schéma, à relier aux apprentissages antérieurs.

-La fixation des objets d'apprentissage :

Outre l'étape précédente qui vise la construction d'outils mentaux qui organisent les objets d'apprentissage, l'étape de la fixation permet de privilégier la rétention du contenu de l'apprentissage.

Il s'agit donc d'élaborer, de mémoriser des résumés, des schémas permettant de mettre en évidence les éléments essentiels de l'apprentissage.

I-6-2-3 L'application :

Il s'est avéré que l'application est en étroite relation avec le développement, et elle peut le précéder parfois.

-Des exercices d'application :

La notion peut réapparaître dans le cadre de situation simple, dans laquelle l'élève tient compte de la nécessité d'utiliser cette notion, et les circonstances de son utilisation, mais tout en sachant que cette dernière a d'ores-et-déjà été traitée et abordée au sein du développement.

L'application est donc dirigée vers l'usage de la notion apprise, cette utilisation peut prendre deux positions différentes, elle peut notamment relever du cadre scolaire ou tournée vers la vie quotidienne.

-Des questions de compréhension :

Si les exercices d'application ont pour visée de mettre la notion ou le mécanisme concernant un énoncé qui contient des données inconnues, les questions de compréhension amènent l'élève à exercer une activité contenant toutes les données nécessaires à sa résolution.

Et si ces questions permettent l'élève de comprendre, elles peuvent le mettre dans une situation lui guidant vers une meilleure conception de sa compréhension, et cette perception ou conscience que possède l'élève de sa compréhension s'appelle « la métacognition ».

De plus, les apprentissages seront efficaces et bénéfiques, si un élève est conscient de ce qu'il connaît de ce qu'il ignore, et celui qui réfléchit sur la manière dont il apprend.

La métacognition est favorisée quand on demande à l'élève d'expliquer comment il est parvenu à ses réponses, et cela conduit l'apprenant vers la réflexion sur son propre savoir, cela permet l'apprentissage de contrôler la démarche mise en réalisation.

-Des exercices de consolidation :

Ces exercices ont pour but de consolider ce qui a déjà été appris, appliqué ou compris, ils peuvent être des exercices d'application ou de compréhension, ils sont répétitifs en vue d'entraîner une capacité précise. Par exemple, les exercices systématiques de conjugaison...etc.

-Des exercices de remédiation :

Si les difficultés se présentent, une série d'activités doit être mise en réalisation, et l'objectif de ces activités consiste à mettre en place un processus d'apprentissage complémentaire, elles portent toujours sur l'apprentissage en cours, cependant, une remédiation nécessite parfois le recours aux compétences antérieures qui ont été mal maîtrisées.

Le processus complet de remédiation est mis en évidence en fonction d'une difficulté constatée et donc analysée, là le maître est sensé proposer une activité pouvant remédier la difficulté.

-Des exercices de dépassement :

Ce sont des exercices qui vont au-delà de la maîtrise de l'objet d'apprentissage, ils sont en effet difficiles, car ils nécessitent une faculté d'analyse et de synthèse qui est prépondérante, cette aptitude mène à des recherches supplémentaires, elle dépasse l'objet d'apprentissage en cours, ces activités poursuivent des objectifs de perfectionnement qui font que la non-maîtrise n'est pas considérée comme obstacle dans l'apprentissage ultérieur.

En outre, ces activités ont pour but d'installer chez l'élève une maîtrise de certains aspects particuliers :

-Une évaluation des acquis :

Cette évaluation peut jouer plusieurs rôles, dans le sens où elle peut avoir la fonction d'orientation qui précise et détermine dans quelle mesure l'acquis de l'élève permet d'avoir accès à un nouvel apprentissage, dans l'espoir de réussir, comme elle peut jouer le rôle de régulation, et la décision prise à la fin de l'évaluation consiste à déterminer la remédiation la plus efficace aux difficultés de chaque élève, afin d'améliorer sa progression, et enfin, cette évaluation a également pour objectif de certification dont la finalité est de déterminer si les acquis de l'élève sont suffisants, face aux exigences adéquates au niveau des requis.

-L'intégration :

-La mise en relation avec d'autres savoirs :

Cette méthode de travail met en relation l'objet d'apprentissage avec d'autres savoirs appartenant, à la même discipline ou à d'autres matières, il consiste à les regrouper dans le même processus.

-Le transfert vertical et /ou horizontal :

Il s'agit de mettre l'élève dans une situation lui permettant d'intégrer au lieu de juxtaposer ses savoirs et savoir-faire antérieurs.

-Une évaluation de l'intégration des acquis :

Ce type d'évaluation s'effectue au sein d'une situation d'intégration, elle peut suivre chacune des trois fonctions de l'évaluation qu'on vit.

I-7 Etude morphosyntaxique du mot « où » :

Dans le cadre de temporalité, les termes « où » et « que », comme étant procédés d'un syntagme temporel, sont considérés comme des relatifs. Tandis que dans le cas où le **SN Temps** joue un rôle d'actant dans la phrase d'accueil, il est impossible de peser **SN Temps où/que** comme une locution conjonctive : la nominalisation interne est l'opération tenant compte de la production d'un énoncé comme il est illustré dans l'exemple suivant :

«Je me souviens de certaines nuits où j'allais retrouver dans une boîte sordide, une danseuse »

Il est insensé et aberrant de considérer **où** et **que** comme formant une locution conjonctive avec un **SN Temps** lorsque celui-ci est adjoind de temps, par rapport à la phrase matrice, et des relatifs renvoyant à ce **SN Temps** en parallèle.

I-7-1 SN Temps où/que P=élément associé dans la phrase matrice :

Il est à noter que le fait d'inciter que **SN Temps où/que P** est conçue à l'appui d'une nominalisation interne, n'implique pas que le **SN Temps** soit complètement intégré à la phrase matrice, cités comme exemples :

A)- je regardais la nostalgie des soirées dans le bureau noir et rouge, au temps où je

m'imaginai pouvoir jamais quitter mes parents¹

B)- « J'ai compris cela d'un coup, le jour où le soupçon n'est venu que, peut être, je n'étais pas si admirable²

En effet, dans l'exemple (A) « Au temps où » et « le jour où » dans l'exemple (B) sont séparés de la matrice par une virgule.

« Au temps où » ne sont pas événements à un élément de la phrase matrice : « Je regardais la nostalgie des soirées dans le bureau noir et rouge, et place celui-ci dans le temps parallèlement.

« Le jour où le soupçon me vint à trait j'ai compris cela d'un coup de son entier »

Ce type d'incidence explique les raisons pour lesquelles SN Temps **où/que** est considéré comme une locution conjonctive : dans certains cas, la proposition est nominalisée.

Par exemple :

« Cent fois il avait dû imaginer ce qui se passerait le jour où le Corse se glisserait à pas de loup derrière lui, et qu'une voix furieuse retentissait tout d'un coup à ses oreilles³

On pourrait donc voir dans certains contextes un début de figement.

Dans, SN Temps où/que sont nominalisateurs internes. La proposition nominalisée peut être intégrée à la place d'accueil de manière plus ou moins lâche :

-Lorsque le noyau du nom complexe de discours est adjoin (temporel) dans la phrase matrice, la relation est moins étroite (substantion avec quand=possible).

-Lorsque le noyau du nom complexe de discours est intégré, le rapport n'est pas tendu, et la communication avec quand est possible.

Pour conclure cette affirmation, on peut dire que ce phénomène s'explique actuellement par l'étymologie du mot, c'est-à-dire, l'origine substantive, le nom d'une part et la présence de la préposition d'autre part, favorise l'usage du terme « où ».

I-7-2 Que en corrélation avec un présentatif ou gallicisme :

Le gallicisme s'emploie en corrélation avec la forme présentative « il y a », avec « c'est » ou alors avec le présentatif voila/voici :

I-7-2-1 Il y a SN Temps que :

Cette locution se constituant de l'impersonnel « il », de « y » renvoyant au lieu et du verbe

¹ De Beauvoir Mémoire, p.208)

² (La chute, p.1513) ; Albert Camus, écrivain, dramaturge et philosophe français.(1913-1960)

³ (La nausée, p.208), Jean-Paul Sartre, Philosophe occidental et écrivain français,(1905-1980)

« avoir », peut exprimer plusieurs effets de sens.

De ce fait, il a été distingué deux emplois à savoir :

Il y a I : « La construction se restreint dans l'affirmation de l'existence de l'objet introduit par le verbe « avoir » dans l'univers (y) du discours ».

Il y a 2 : « Dans cette construction » ce présentatif « il y a que » voit sa puissance affaiblie jusqu'à ne plus introduire qu'une sorte de repérage dans la situation d'énonciation »

Néanmoins, un troisième usage de « il y a » a été prévu dans les exemples ci-dessous :

-Il y a seulement huit jours qu'elle a accouché ¹

-Il y a deux mois que je vous quittais ²

-Il y a en tant que gallicisme ou présentatif met en valeur la notion de temporalité « des mois » et « huit jours ».

La première phrase peut être expliquée et paraphrasée par (1') et (1'') :

1'. Elle a accouché il y a seulement huit jours.

1''. Elle a accouché seulement depuis huit jours) = Elle a un enfant depuis huit jours).

Cependant, il a été souligné que l'usage de où/que varie d'auteur en auteur, il est préférable d'employer « où » à moins d'une chance sur mille d'être effectué par le jeu du hasard, l'hypothèse est nulle, et il y a une différence entre où/que du point de vue du style :

Simenon et Sartre optent pour l'utilisation de « que », tandis que Sagan et Camus considèrent qu'il y a un équilibre entre l'utilisation de « où » et « que »

I-8 La prédominance du SN Temps :

I-8-1 Description des données :

Selon Sandfeld³, l'usage de « que » et « où » dépend l'article qui introduit l'antécédent :

-Si l'antécédent est déterminé par un article défini, où est de vigueur : « que » est populaire ou alors littéraire.

-Si l'antécédent est déterminé par un article indéfini suivi d'un adjectif, « que » est courant.

Les antécédents sont actuellement précédés soit d'un article défini, soit d'un article indéfini, d'un adjectif démonstratif ou bien d'un qualifiant autre que l'article.

Voici des exemples illustrant les différents usages de « où » :

- A l'heure où les façades deviennent transparentes, je quittais les fenêtres éclairées .

¹Georges Joseph Christian Simenon , écrivain belge francophone.(1903-1989), Le bourgmestre de Furnes, p.149.

² Sartre, même référence précédente.

³ Sandfeld (1965, pp.172-173 et 195).

- Il arrive un âge où ils ne sont plus séduisants
- C'est depuis ce jour là où je voulais faire des ricochets

Il est à noter toutefois que des exemples ont été éliminés où que se réfère à un adverbe ou à un système mis en place par C'est, il ya ou voici et voilà.

De plus, il a été confirmé qu'il ya une différence entre l'emploi de **où** et **que**, cette différence a été mise au point en corrélation avec la fonction de complément dans la phrase matrice, il est préférable qu'il soit repris par **où**.

Cependant, le relatif « **que** » est plus fréquent, à condition que l'antécédent ait la fonction de complément circonstanciel, ou alors un adjectif dans la phrase matrice.

Les deux relatifs sont donc en concurrence.

D'après ces tendances, le **que** ne compte pas de sème temporel, il a pour fonction de renvoyer au C.O.D.

En effet, pour devenir relatif temporel, il nécessite un antécédent ayant une charge aussi bien relationnelle que fonctionnelle, ou en d'autres termes, il a besoin d'un mot temporel qui est dans le principal adjectif temporel.

De ce fait, il est de première importance de savoir que les illustrations des rapports existant entre les concepts temporels et les rapports spatiaux ont pour visée de dévoiler la raison pour laquelle « **où** » et « **que** » coexistent en tant que relatifs qui se réfèrent à un SN temps, par conséquent, ce qui différencie le morphème « **que** » du morphème « **où** » est bien la condition sémantique, suivant que « **où** » contient un sème spatial et préposition virtuelle, tandis que le mot « **que** » a besoin d'un antécédent temporel explicite dont il ne sera pas séparé par une pause afin de pouvoir le localiser temporellement.

I-9 où que :

Nombreux sont les classements qui ont été suggérés vis-à-vis de la locution **où que** ainsi que pour **qui que** et **quoi que**.

Où sert à former le relatif indéfini **où que**, et il a été noté encore que **qui que** et **quoi que** sont appelés « pronoms indéfinis » « relatifs indéfinis » ou « locutions pronominales ».

I-9-1 l'interprétation de la préposition introduite par « où que » :

Où que est employé quand l'énonciateur insiste sur le fait que le procédé de « **que** » se déroule en deux lieux :

- 1' je te poursuivrai partout (**où** tu vas).
- 2' Le regard d'Alain la suivait partout (**où** elle était).

De plus, cette étendue dans le temps s'ajoute souvent à une idée d'étendue de l'espace :

- 1'' je te suivrai partout et toujours.

2''le regard d'Alain le suivait toujours.

I-9-3-où est un relatif :

Où dans **où que** est considéré comme un relatif sans antécédent, néanmoins, les éléments **qui, quoi, où**, les locutions **qui que, quoi que, où que** comme des interrogatifs qui ne sont plus ressentis comme tels.

Ensuite, les relatives sont conçues à partir d'une nominalisation interne, elles peuvent apparaître avec ou sans antécédent, ou autrement dit, avec un antécédent inclus.¹

Le relatif est complétif quand il réfère à un antécédent, et supplétif, s'il n'est pas accompagné d'un antécédent.

En effet, la locution **où que** se décompose en deux parties :

Où=indéterminé du lieu, antécédent de **que** et **qui=relatifs**, tout en prétendant que **où** sert d'antécédent à **que**, dans **où qu'il aille**, on lui donne la fonction d'un prédicatif : seules les formes prédicatives, peuvent fonctionner de manière autonome et être détachées, **que** est relatif et un nom prédicatif.

En outre, les formes prédictives sont mises en opposition avec les traits sémiques, les formes non prédicatives, les fonctions.

Qui que : **qui** = [+animé] ; **que** = attribut dans, par exemple : **qui que** tu sois. **Quoi que** : **quoi**= [+inanimé] ; **que** =objet dans l'exemple : **quoi que** tu fasses.

Où que : **où** = [+locatif] ; **que** « universel » dans par exemple : **où que** tu ailles.

I-10 Les pronoms relatifs :

Les pronoms relatifs qui sont parfois appelés conjonctifs, introduisent une proposition qu'on appelle relative, à la différence des conjonctives de la subordination.

Le relatif peut être en rapport avec un terme appartenant à un syntagme verbal, ou alors une proposition introduite par un pronom relatif.

I-10-1 Par rapport à un syntagme verbal à l'infinitif :

Si l'infinitif est un complément essentiel ou un sujet réel, l'usage du relatif est en relation avec l'infinitif, à cet effet, l'emploi du relatif devient courant et sans équivoque, et cela se justifie dans les exemples suivants :

-Il pense à la femme **qu'**il veut épouser, **qu'**il songe à épouser, **à qui** il veut plaire.

-Je connais la voiture **qu'**il était allé chercher. Il a rencontré la personne **qu'**il était impatient de connaître.

En outre, voici d'autres exemples qui servent d'explication aux différents usages des relatifs :

¹ A GrOSSE Edition du Bon usage.

-Il a reconnu le paysage **dont** il croyait se souvenir.

-Il pense à la maison **où** il compte s'installer.

En effet, le relatif a pour fonction de représenter l'agent de l'infinitif.

Par exemple, il admire le prof **qu'**il écoute parler.

On constate que la construction est moins ambiguë, si l'infinitif n'est pas un complément essentiel, cités comme exemples :

Je ne savais **que** répondre (...) lorsqu'on me proposait quelques parties : « **que** » dans une situation naturelle, par exemple :

Je n'aurais point lu une commode **qu'**il s'interrogeait à ne pas regarder, **qu'**il faisait un crochet pour éviter entrant et sortant, que je dois faire un effet pour reconnaître¹

Par ailleurs, certains auteurs optent pour l'usage de « **dont** » au sujet **duquel**, ce qui n'est pas toujours heureux.

Il s'est avéré que l'usage du pronom relatif ayant sa fonction par rapport à un participe passé, où un gérondif qui le suit immédiatement, est archaïque.

I-10-2 Le pronom est complément d'un gérondif :

Soit l'énoncé ci-dessous :

Qui faisait, en quoi faisant « en terme de palais »²

Il paraît que le pronom est un sujet d'une proposition absolue, de même, c'est le cas chez un auteur archaïsant, à titre d'exemple :

On résolut d'attendre quelques minutes. **Lesquelles** passées. On irait à sa recherche.³

I-10-3 Nominaux et représentants :

La proposition relative peut avoir la fonction du sujet ou complément dans la phrase ou dans une proposition, si le pronom relatif est nominal ou sans antécédent.

En outre, quand le pronom est représentant, la proposition est complément de l'antécédent, c'est-à-dire, du terme représenté, par exemple :

Il ne faut pas réveiller le chat **qui** dort (prov)

De plus, « **quiconque** » est toujours nominal, tandis que : **que- quoi- où- dont** et **lequel** sont toujours représentants.

¹ (H.BASIN.Cri de la chauette, p.54)

² (P.L, Courier, tard. d'Hérodote. (III)

³ (A.France, Pierre Nozière,1,9)

I-10-4 Les pronoms relatifs sont à la fois donneurs et receveurs d'accord :

- **Lequel** varie en genre et en nombre, en fonction de son antécédent, en fonction du mot avec lequel il s'accorde, à titre d'exemple :

Ma tante me contait à dîner, sa brouille avec le docteur Germond, **laquelle**, survenue dix ans en ça, l'occupait encore.

Les autres pronoms relatifs ne portent pas les marques de la désinence de la personne du point de vue du genre et du nombre.

De plus, quand ils sont représentants, **qui** et **que** ont une marque de la personne grammaticale, de la même manière que le genre et le nombre de leur antécédent s'accordent avec eux.

Tandis que les personnes qui sont maîtresses d'elles-mêmes, ont souvent l'ultime mot comme l'indique l'exemple :

C'est moi **qui** irai- Toi **qui** sèches les pleurs des moindres graminées

A cet effet, le relatif « **qui** » renvoyant à des personnes, et **quiconque** sont de la troisième personne et du masculin pluriel.

Néanmoins, « **quoi** » est une forme que l'on appelle neutre suite à sa valeur ordinaire.

Lorsque le relatif est complément d'un nom précédé d'une préposition, il est introduit par ce syntagme prépositionnel :

S'asseyant devant le poète A La Bouche **duquel**, elle présenta ses souliers .

I-10-5 Répétition du pronom relatif dans la coordination :**I-10-5-1 Le relatif peut être répété ou non :****I-10-5-1-1 Le pronom relatif n'est pas répété :**

« L'homme [...] **qui** hésite et tâtonne »¹

« Deux sources de la poche et lentement s'élève ne leur désigne-t-elle pas [...] le passant **qui** s'éloigne [...] ? »²

Il y a certains grammairiens qui exigent la répétition, à condition que le temps des verbes soient différents, mais l'usage ne tient pas compte de cette norme arbitraire dont la France demeura le mandataire³

I-10-5-1-2 Les autres pronoms se répètent par un phénomène inverse :

Il arrive parfois que la langue littéraire répète le pronom relatif devant chaque sujet, alors qu'il n'y a qu'un seul verbe :

¹ Henri Bergson, philosophe français.(1859-1941)

² Alain Robbe-Grillet, romancier et cinéaste français(1922-2008). projet pour une révolution à NEWYORK,p23

³ Charles de Gaulle, général et homme d'État français(1890-1970)Discours et mess, 15 Février 1952

Et quelle vérité, dont un regard dont une mémoire hébétée par l'abus, non violentée par l'hétéroclisme, ont tout le temps de se nourrir¹

I-10-6 Emploi des relatifs :

I-10-6-1 Dans la langue commune :

I-10-6-1-1 Relatifs nominaux : **qui** et **quiconque** :

I-10-6-1-2 Relatifs représentants :

-Comme sujet : **qui**

-Comme objet direct, attribut, sujet réel et complément d'adverbe non prépositionnel : **que**.

-Comme complément prépositionnel : **lequel, qui** est substitué à « **quoi** » quand l'antécédent est un pronom neutre et **qui** est concurrencé par « **que** » quand l'antécédent renvoie à une personne.

Il est à ajouter que le relatif composé « **duquel** » est souvent rivalisé par « **dont** » qui est nécessaire si l'antécédent est ce - cela -rien.

Cependant, la situation est plus complexe, si l'on tient compte de la langue littéraire et de divers emplois.

De plus, **qui**, comme représentant et complément, est toujours introduit par une préposition.

-Dans l'usage ordinaire, il se consacre à des personnes, et cela s'illustre par l'exemple suivant :

« L'homme à **qui** je parle, **ce pour qui** je travaille, **contre qui** je lutte, mon père, **de qui** je voyais, sans la lampe, le crâne piqueté d'une rosée de sueur, se leva²

Il est à constater donc que « **qui** » est concurrencé par « **lequel** », et « **de qui** » par « **dont** ».

-Il s'avère qu'un grand nombre de grammairiens admettent que « **qui** » soit employé pour les choses personnifiées, il en est de même pour les animaux surtout les animaux domestiques, souvent considérés presque comme des personnes.

« Ô soleil ! Toi **sans qui** les choses ! Me seraient que ce **qu'**elles sont »³

« la Bretagne dit qu'il a découvert [...] une espèce de cochon sauvage à **qui** la barbe vient comme aux oiseaux les plumes⁴

¹ PAUL GLAUDEL, dessinateur, dans le Figaro litt, 6 sep.1952

² (François Charles Mauriac, est un écrivain français ; lauréat du Grand Prix du roman de l'Académie française ,(1885-1970),préséance, 1.6)

³ (Edmond Eugène Alexis Rostand, auteur dramatique français,(1868-1918), chantecler,1,2)

⁴ (Louis Charles Alfred de Musset-Pathay dit Alfred de Musset, poète, auteur dramatique et romancier français ,(1810-1857)Nouvelles, Secret de Javotte, II)

Par ailleurs, avec le verbe « falloir », verbe toujours impersonnel, on utilise obligatoirement « qu'il » cité comme exemple « j'ai l'homme **qu'il** vous faut, ce qu'il vous faut, et pour rendre l'usage populaire on emploie « **qui** » dans l'exemple suivant :

« On a tout ce **qui** leur **faut** pour moi »¹

I-10-6-1-3 Comme attribut :

- **L'antécédent est un nom : Insensé que je suis !²**
- **L'antécédent est un pronom :** par exemple, vous êtes ce (ou celui) que j'aurais voulu être.
- **L'antécédent est un adjectif ou un participe passé :**

« La princesse, qui, de timide et d'interdite qu'elle avait été [...] se trouva vers la fin tellement à son aise [...] »³

En outre, historiquement parlons, on peut considérer qu'il existe un « que » attribut comme l'indique l'exemple suivant : Qu'est-ce que la vérité ?

- **Comme complément adverbial :**
- **De mesure :**

Cela existe dans la langue dite commune, à titre d'exemple :

Ce que m'a coûté cette voiture n'est rien à côté ce que m'ont coûté les réparations.

- **De temps :**

Quand le relatif a pour antécédent une indication de durée précédée de « depuis, voilà (ou voici), il ya, cela(ou ça) fait, il a une valeur temporelle, l'usage devient plus familier, par exemple :

« Depuis un mois qu'elle a fui la maison de santé⁴

Habituellement, après un indicateur temporel formé d'un nom précédé de l'article indéfini, cité comme exemple :

« Un matin **que** l'heure où Marthe entrait d'ordinaire dans le cabinet de Charles était pressé » [...]⁵

¹ (Musset , Prem. Posé, Namouna, II, 39)

² (MARIV, Journaux et œuvres div..p.306)

³ (Stendhal (Henri Beyle), écrivain français,(1783-1842),(Charte, VI)

⁴ (MAURIAC MOEUD de vip, xx)

⁵ (E.et J.de Gonc, ch Demaille, XLI

I-10-6-1-4 « Quoi » s'emploie plus souvent que les autres relatifs :

Quand il s'agit d'une phrase ou alors d'une partie de phrase comme antécédent :

« Je sortis et au lieu d'aller regarder la colonne d'affiches, pour **quoi** je courus jusqu'à lui »¹

De plus, il est fréquent que les auteurs fassent précéder le groupe prépositionnel suivi de « **quoi** » d'une ponctuation forte, point, virgule.

« **Quoi** » perd alors sa fonction proprement relative, en vue de prendre la valeur anaphorique pareille à celle des démonstratifs.

En outre, « **quoi** » représente un ensemble de phrases dans la formule « **de tout quoi** » souvent employée par la langue juridique, mais non inconnue ailleurs :

« **De tout quoi** nous avons dressé le présent constat pour le requérant en faire tel usage que de droit »²

Il est important de savoir que dans l'expression « **comme quoi** », l'antécédent de **quoi** peut être une phrase, cette expression a le même sens que « **ainsi, donc** », par exemple :

« Le front largement dégarni [du défient] annonçait une cavité irrémédiable, **comme quoi** tu vois, il avait eu raison de mourir »³

En outre, concernant le relatif composé « **lequel** », il est rarement précédé de « en » dans l'usage ordinaire, mais ceci concerne d'une manière plus générale l'emploi de l'article défini après cette préposition.

Comme sujet, **lequel** appartient à la langue écrite, car il porte les marques du nombre et souvent du genre, il permet d'éviter des ambiguïtés. D'autre part, il relie la relative avec son antécédent d'une manière plus souple que le ferait **qui** :

-**Lequel** ne s'utilise pas normalement après **et**.

-**Lequel** est très rare après un pronom personnel de la troisième personne, il est exclu après un pronom à la première et à la deuxième personne.

-**Dont** peut être un complément à la fois du sujet d'une part, et de l'objet direct ou de l'attribut d'autre part.

¹ (Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust, écrivain français,(1871-1922),(Rech,t.L,p 75)

² Georges Courteline (Georges Victor Marcel Moinaux.), romancier et dramaturge français.(1858-1929), Article 330. G-F .P.132) [conclusion d'un constat d'huissier]

³ Série de romans policiers rédigée par Frédéric Dard, (San –Antonio, Meurs pas, on a du monde, p.14)

I-11 Les propositions relatives sans antécédent :**- Les subordonnants :**

Le subordonnant d'une proposition relative sans antécédent peut être :

- Un pronom relatif simple :

Qui vivra verra.

- Un pronom relatif indéfini :

J'en parlerai à **quelconque** voudra bien m'écouter.

- Un groupe prépositionnel + pronom relatif :

J'ai retrouvé un homme différent de **celui que** je connaissais.

- Le groupe tel+relatif :

Tel que rit vendredi, pleurera dimanche.

I-11-1 Les fonctions des relatives sans antécédents :**I-11-1 Sujet :****- Qui peut le plus, peut le moins.**

A la troisième lunaison, **ceux qui veillaient** aux crêtes des collines replièrent leurs toiles¹

- Attribut :

La vie ambulante est **celle qu'il me faut**.²

- Complément d'objet :

Vous pouvez prendre **ce que vous voudrez**.

J'aime **celui qui m'aime**.³

- Complément du verbe :

Je vais où **va le vent**.

- Complément circonstanciel :

Après ce qu'il m'a fait, je ne lui pardonne plus !

I-11-2 La subordonnée relative infinitive :

Cette subordonnée est toujours **complément d'objet** :

Il a trouvé à **qui parler** !

L'événement n'offre pas **de quoi rire**.

I-11-3 Les fonctions et les valeurs d'emploi des propositions subordonnées relatives avec antécédent :

Les relatives avec antécédent ont, vis-à-vis de leur antécédent, les mêmes fonctions que

¹ Saint-John Perse. poète et diplomate français,(1887-1975)

² Jacques Prévert, poète et scénariste français,(1900-1977)

³ Rousseau.

l'adjectif qualificatif, à titre d'exemple :

Il y en a peu de rois **qui** sachent chercher la véritable gloire.¹

Il était impossible de rencontrer un lieu **qui** promît au voyageur une halte plus agréable²

I-11-3-1 La subordonnée relative épithète :

Ma mémoire brouillait le souvenir des villes **où j'étais passé**.³

Le vieux Naman raconte les histoires **qu'il a entendues autrefois**.⁴

I-11-3-2 La subordonnée relative attribut du complément d'objet :

Cette subordonnée est rencontrée après les verbes de perception comme : voir- entendre), et les verbes comme trouver, per exemple :

J'entends Paul **qui rentre**.

I-11-3-3 La subordonnée relative en position détachée :

Elle peut avoir :

-Une valeur d'identification ou de description :

Guillaume, **qui est mon frère aîné**, travaille en Italie.

-Une valeur de cause :

L'automobiliste, **qui avait trop bu**, a percuté un arbre.

- Une valeur de temps :

Paul, **qui est un ami d'enfance**, est maintenant mon beau-frère.

-Une valeur de concession :

Mademoiselle de Saint-Yves, **qui n'avait jamais vu le père ni la mère**, assura que l'Ingénu leur ressemblait⁵

I-11-3-4 La subordonnée relative de liaison :

Cette subordonnée est toujours séparée de son antécédent par une pause, elle se situe à côté de la proposition principale comme si elle lui était juxtaposée :

Il poussa la porte, **qui s'ouvrit lentement** : il poussa la porte, elle s'ouvrit lentement.

I-12 l'évaluation formative au cycle secondaire :

I-12-1 Pourquoi pratiquer de l'évaluation formative ?

Pour parvenir à se former, l'apprenant doit savoir où il en est, ce qu'il désire, et évaluer l'effort que cela lui demande, l'enseignant doit aussi le savoir ? en vue de lui proposer les

¹ François de Salignac de La Mothe-Fénelon, homme d'Église, théologien et écrivain français.(1651-1715)

² Prosper Mérimée, écrivain, historien et archéologue français,(1803-1870)

³ Roger Caillois, écrivain, sociologue et critique littéraire français,(1913-1978)

⁴ Jean-Marie Gustave Le Clézio, écrivain de langue française, né en 1940

⁵ François Marie Arouet, dit Voltaire, écrivain et philosophe , (1694-1778)

méthodes les plus efficaces et adéquates à son cas, et c'est cela le point de départ d'une évaluation dans un but formatif.

A cet effet, on trouve souvent trois types d'élèves à savoir :

- **Les perfectionnistes**, qui travaillent trop, sont inquiets, insatisfaits d'avance de leurs travaux, on dirait qu'ils s'efforcent de perdre leur personnalité dans le souci d'être conforme à ce que l'on attend d'eux.
- **Les malins**, qui ne travaillent guère et se servent de leur intelligence pour passer à travers les contrôles ou se plier, au moins en apparence aux exigences de la maison.
- **Les indifférents**, qui ne travaillent, pas parce qu'ils sont démobilisés, ils n'ont plus de centres d'intérêts, et ne donnent plus aucune prise à leurs éducateurs.

Par ailleurs, il est pénible de constater que des enfants brillants pleins d'imagination, de créativité sont souvent éteints par un enseignement et des contrôles qui empêchent leur personnalité de s'exprimer, de s'épanouir, leurs désirs de se manifester. S'ils sont sages et obéissants, ils deviennent des malins, et sinon ils deviennent des indifférents qui ont décidé que l'école, parfois la société, n'avaient rien à leur rapporter.

En outre, il importe de savoir que les perfectionnistes doivent être sécurisés, leurs talents doivent être mis à l'évidence, et leur confiance à eux peut renaître, s'ils sont évalués positivement chaque fois qu'ils osent introduire une démarche personnelle.

Ce point est aussi prépondérant pour les indifférents qui peuvent s'accrocher s'ils sont valorisés.

Quant aux malins, il est préférable d'exiger et contrôler des tâches à la hauteur de leurs moyens ,et donc individualiser l'évaluation sans quoi, à force de dormir, ils pourraient s'éteindre et perdre leurs capacités.

Une évaluation trop conforme est particulièrement grave lorsqu'il s'agit de surdoués : leurs dons les isolent, ils ont parfois de grandes difficultés relationnelles avec ceux de leur âge. Ils se sentent différents et en souffrent. Aucune structure d'accueil n'est prévue pour eux. Seule une pédagogie différenciées et une évaluation qui les mettent en relief par rapport à eux-mêmes sans comparaison avec d'autres, leur permet de s'épanouir.

Et n'est-il pas catastrophique, pour une société qui en a tant besoin, de voir ces jeunes refuser leur intelligence pour être « comme les autres » en rentrant dans des normes imposées par une conception trop traditionnelle de l'école, ce qui est grave est que ces derniers risquent de perdre le développement de leur intelligence et finiront par perdre réellement son caractère exceptionnel.

Et à ce propos, il y a aussi ceux qui se réclament d'une vie en dehors de la société et ses

règles, ils sont appelés les marginaux, il serait impératif donc de motiver ces élèves aussi pour les faire travailler : « La façon dont un enfant se mobilise dépend des types de tâches et situations auxquelles il est confronté »¹

Pour cela, l'évaluation vaut autant pour le professeur que pour les élèves.

I-12-2- Comment pratiquer de l'évaluation formative ?

Afin qu'une évaluation soit formative, il faut évidemment qu'elle soit continue, elle doit permettre à l'élève de savoir à chaque instant où il en est, et comment il peut progresser.

Il doit être soutenu et stimulé par l'évaluation et percevoir lui-même ses progrès.

L'importance reconnue à l'évaluation et sa continuité oblige le professeur qui veut se centrer sur la formation de l'apprenant, à penser ses cours en fonction de l'évaluation.

En fait, les motivations sont utiles, car elles mettent en jeu le choix du sujet en fonction d'une motivation intellectuelle qui situe le sujet face au programme, à sa richesse culturelle, à l'actualité et à son opportunité. On doit aussi personnaliser la motivation.

Lorsque l'on envisage les méthodes à utiliser, il ne faut pas oublier d'apprendre à l'élève à avoir une écoute active.

I-12-2-1 Les devoirs :

Le formateur doit demander des devoirs à ses élèves, et savoir dans quels contextes il est bon d'en donner.

Tout d'abord, ils favorisent une intériorisation de la matière. Ensuite, le formateur doit souvent sécuriser ses élèves, spécialement les perfectionnistes. Il faut les aider à découvrir leurs talents pour leur donner peu à peu confiance en eux. Or, faire un devoir est beaucoup plus sécurisant qu'apprendre une leçon. Un devoir est un travail limité dont on voit l'achèvement ; on est rarement certain de bien connaître une leçon.

D'ailleurs, le plus souvent, on étudie de façon différente pour des professeurs différents : l'étude est imprégnée des représentations que se fait l'enseigné sur les désirs du formateur. Elle est d'autant plus hasardeuse et insécurisante qu'elle est le plus souvent exigée sans consigne précise, alors qu'un devoir est généralement bien circonscrit.

On doit aussi obliger certains élèves de travailler chez eux, spécialement les malins et les indifférents. La remise d'un devoir est un fait matériel tangible, auquel il est difficile de se soustraire.

De ce fait, les malins se rendent vite compte qu'il est moins lourd de se plier à ses échéances. Le caractère limité de celles-ci les fait accepter aussi par les démotivés et parfois

¹ M. Gilly (19 p.84).

permet de les réveiller.

Bien que ce soit souvent fatigant, il est nécessaire de poursuivre celui qui travaille irrégulièrement jusqu'à ce qu'il ait complété son dossier.

Les loisirs sont nécessaires à un bon équilibre vital et leur place dans la société à venir sera sans doute de plus en plus importante. L'importance ici est de rappeler que le caractère ludique peut procurer la détente nécessaire à une concentration ultérieure. Les loisirs peuvent donc être bénéfiques comme le sport, les émissions culturelles par exemple, mais son abus est parfois abrutissant. Les jeunes qui n'y résistent pas se contentent d'effectuer le travail minimum requis pour passer dans la classe suivante. Vite déconnectés, ils sont de moins en moins concernés par ce qui se passe au cours où ils s'ennuient et négligent le développement de beaucoup de leurs talents, et cela entraîne de nombreux échecs, tant dans l'enseignement secondaire, que dans l'enseignement supérieur, où ils regrettent leur démobilisation antérieure.

Les devoirs dont on parle doivent être hebdomadaires et très courts, c'est-à-dire, prévus pour quinze à vingt minutes, ils seront réalisés au maximum en une demi-heure par les plus lents. Ils sont individualisés, par exemple, on pense à un transport en situation nouvelle, différente pour chacun d'une connaissance ou d'une technique apprise ce jour-là. Courts et personnels, ils ne ressemblent en rien aux devoirs d'il y a vingt ans que les élèves recopiaient le plus souvent l'un sur l'autre.

En effet, il importe de savoir que lorsque les élèves, dans une phase initiale, ont dû choisir des questions personnelles, il est intéressant, après chaque analyse de document, de leur demander, en devoir, ce que cette analyse apporte à leurs questions, en indiquant les références précises de leurs réponses. Ils voient ainsi qu'ils progressent dans leurs connaissances grâce à la recherche effectuée.

I-12-2-2- Les contrôles et les corrections :

Le professeur devra veiller à faire alterner des contrôles qui vérifient des mémorisations et des compréhensions, mais aussi des savoir-faire et surtout des savoir- être, le plus souvent oubliés.

Puisque l'évaluation formative est continue, il est nécessaire de relever tout travail réalisé par l'élève. Il faut donc trouver des techniques permettant de ne pas y passer trop de temps, et d'autre part de récupérer ce temps en particulier sur la préparation d'un cours.

Tout apprenant, surtout s'il est adolescent, ne se sentira stimulé à bien faire que s'il est suivi et qu'il sait, de ce fait, que son travail suscite l'intérêt du formateur. Après une perception libre, une phase de questionnement, une analyse de documents, bref après n'importe quel

travail, surtout s'il a été réalisé seul, l'apprenant appelle l'attention du formateur, beaucoup plus d'ailleurs pour être sécurisé et valorisé que pour être contrôlé. Il a réellement besoin d'un répondant.

Il travaillera avec plus de sérieux, beaucoup plus soigneusement, avec plus de cœur, même s'il sait que le professeur relèvera les feuilles, contrôlera si le travail a été fait et éventuellement vérifiera et évaluera le sien. Il est à savoir que le côté affectif est un des facteurs clefs d'une formation.

Dans l'étude du milieu, les erreurs révèlent généralement leur cause : elles ne sont pas ponctuelles et ne portent pas sur un mot, une orthographe, un calcul. Le plus souvent, il s'agit soit d'un concept, d'une théorie ou d'un modèle mal compris, soit d'une technique, d'une grille d'analyse ou de synthèse mal gérée. La procédure de correction au travail personnel est un lieu de remédiation très performant, car il permet au professeur de renvoyer chaque élève à sa recherche, à son étude, à sa grille. La stratégie d'apprentissage est ici tout-à-fait différenciée.

Doit-on donner une évaluation chiffrée ou lettrée ? Cette question pourrait être vaine, car on peut facilement traduire l'une dans l'autre. Psychologiquement toutefois, la cote chiffrée amène à retrancher des points pour des erreurs ou des non-dits. Les chiffres se prêtent à des calculs, à des moyennes et finissent par avoir plus d'importance que les élèves, alors qu'une évaluation lettrée amène à évaluer positivement : est-ce satisfaisant ? bien ? très bien ? On évite ainsi l'aberration qui consiste à dire : il a obtenu 13,8, il ne mérite donc pas de distinction. La précision des chiffres est illusoire. Elle permet de l'interroger de moins prendre ses responsabilités en croyant faire un constat.

L'objectivité est un leurre. Elle n'existe ni dans le choix du contenu d'un cours, ni dans les méthodes plus favorables à certains élèves qu'à d'autres, ni dans les questionnaires d'un contrôle, ni dans son évaluation.

L'enseignement et la formation ont, surtout chez les jeunes, de grandes composantes affectives. L'évaluation ne doit donc pas être désincarnée et un résultat correspond mieux à la réalité si une bonne connaissance de l'élève permet de bien interpréter ses réponses. Une bonne connaissance est bien sûr personnalisée et évolutive, tout le contraire d'un classement d'après les résultats précédents.

Cette connaissance personnalisée qui tient compte des acquis, des capacités, des savoir-être est aussi la clef de saines délibérations tout autre chose que celles qui sont « pré parables par ordinateur ».

La pratique de la l'évaluation formative implique un changement d'habitude. Si les

corrections ont été, surtout dans un premier temps, légèrement allongées, elles sont immédiatement devenues beaucoup moins fastidieuses : chaque travail est neuf et individualisé et comporte une part de découverte. D'autres enseignants qui la pratiquent se trouvent également heureux de cet aspect différencié et tous confirment qu'elle atteint son but.

I-13 Les différentes démarches de l'enseignement de la grammaire :

L'école actuelle est caractérisée par une évolution de l'ensemble des disciplines d'enseignement. Dans les sciences naturelles ou humaines, notamment, on ne se limite plus à une mémorisation mécanique suivie de simples exercices, mais on fait davantage appel à l'observation et au raisonnement. Les domaines offerts à la réflexion se sont étendus et enrichis, on attend des élèves un pouvoir d'abstraction plus étendu.

I-13-1 La démarche traditionnelle : recevoir des connaissances et les appliquer :

Selon la méthodologie traditionnelle, les comportements attendus de l'élève consistent, le plus souvent, à ce qu'il suive les explications du maître, puis une fois la règle comprise, qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application, en vue du contrôle final.

L'exemple suivant permet d'observer une telle démarche dans le détail ; il permet aussi d'en faire la critique. Mauffrey, Cohen et Lilti¹, consacrent, dans leur manuel de 4^{ème} /3^{ème}, une série de leçons au groupe nominal. C'est ainsi qu'ils en viennent à présenter les « expansions du nom » en commençant par un texte de huit lignes, tiré de Michel Strogoff. Une consigne nommée observation, invite l'élève à quelques activités d'analyse : délimiter, dans le texte, tous les groupes nominaux, isoler les noms noyaux et relever leurs expansions selon un schéma donné. Cité comme exemple :

Le silence eût été absolu dans le grincement des roues du tarantass qui broyaient le gravier de la route.

L'élève doit, en premier lieu, repérer le groupe nominal, par exemple : le grincement des roues du tarantass qui broyaient le gravier de la route. Il doit ensuite, isoler le nom noyau de ce groupe : grincement, et enfin mettre en évidence la « cascade » des expansions du nom :

Le grincement du tarantas qui broyait le gravier de la route.

Néanmoins, on remarque d'emblée la difficulté de l'exercice, puisque des groupes comme **du tarantas** et **qui broyaient le gravier de la route**, ne représentent pas des expansions du nom noyau **grincement**, mais ils sont à rattacher au nom **roues**, lequel représente déjà une expansion. En fait, une telle analyse ne peut intervenir qu'à la fin de l'étude.

¹ Mauffrey, Cohen et Lilti (1988), auteurs d'ouvrages très répandus en France.

Les auteurs semblent bien conscients du côté insatisfaisant de la démarche adoptée dans leur manuel, puisque dans leurs avant-propos, ils déclarent que « le professeur garde la liberté du choix de sa démarche : utiliser ou non les textes d'introduction, partir des exercices pour tirer des conclusions. Le maître pourrait donc préférer le texte de départ comme synthèse et détourner les exercices d'application pour en faire des instruments de découvertes.

I-13-2 La démarche inductive : observer, manipuler, découvrir, utiliser :

Dans la rénovation de l'enseignement du français entreprise en Suisse romande, la démarche inductive est la plus authentique possible. Cette démarche est mise en place explicitement, à la fois pour les élèves et pour les enseignants ; ces derniers sont invités à organiser leur enseignement en prévoyant une première phase de recherche collective, un atelier d'exercices au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble choisi d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue, afin de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, de leur mieux, les lois. A ce travail succède une étape que l'on pourrait dire de consolidation, où les élèves, munis d'un matériel approprié, vérifient les constats obtenus et mettent en œuvre les connaissances acquises lors de la recherche.

Mais, il est sans doute important d'examiner d'un peu plus près la première phase de cette démarche, en ce qui concerne par exemple, « les expansions du nom », le maître amène ses élèves à produire une série de groupes du nom, en choisissant un thème en rapport avec l'intérêt de la classe : un inventaire d'objets, une liste de cadeaux ...etc. De cette production, le maître retient un échantillonnage représentant les diverses constructions possibles :

Un jean délavé, une casquette à carreaux, une chemise qui ne se repasse pas.

L'observation proprement dite, consiste alors à examiner les résultats provoqués, sur les unités proposées, par une série de manipulations, dont les plus fréquentes sont les essais de suppression, de déplacement et de remplacement.

Par exemple, dans les groupes du nom qui viennent d'être cités, on remarque qu'il est possible de **supprimer** ce qui suit le nom ; En effet, on peut toujours dire : un jean, une casquette, une chemise.

Le sens de chacun des groupes est modifié, mais ceux-ci demeurent grammaticalement corrects, même s'ils sont utilisés dans des phrases : je me suis décidé pour un jean, j'ai reçu une casquette, Une chemise me ferait plaisir. On pose le constat que l'expansion du nom est systématiquement facultative. Mais le nom est un élément obligatoire du groupe, comme le terme qui le précède, que l'on appellera le déterminant. On peut alors établir comme règle que le nom et le déterminant constituent le noyau obligatoire du groupe du nom, et que ce noyau peut être complété par un élément facultatif, que l'on appellera expansion ou complément du

nom.

On peut poursuivre l'observation en essayant de **déplacer** l'un des éléments du groupe. On remarque alors qu'aucun des éléments n'est déplaçable. En effet, on ne peut avoir ni : un délavé jean, casquette une à carreau, ni chemise qui ne se repasse pas une. Le groupe du nom est donc constitué par des éléments qui se suivent dans un certain ordre : déterminant- nom- expansion (ou complément). Telle est la règle que les élèves peuvent poser lors des premiers ateliers. Mais l'étude ne s'arrête pas là, conçue d'une façon cyclique, elle sera reprise à l'occasion d'ateliers ultérieurs, où l'on notera, par exemple, que l'expansion peut précéder le nom dans le cas de certains adjectifs : une jolie (belle, nouvelle) chemise.

L'opération de **remplacement** est intéressante aussi dans le cas du groupe du nom. Elle permet de découvrir quels sont les déterminants en nombre illimité, qui expriment la quantité : une chemise, deux (trois, plusieurs, beaucoup, une douzaine de, une plie de, des) chemises ; l'autre est très réduite et sert à indiquer, parmi les objets désignés, celui dont il s'agit : ma chemise, la chemise, cette chemise.

En remplaçant l'expansion du nom, on remarque que l'on peut dire : une chemise neuve, une chemise de coton (à manches courtes, pour l'été), une chemise qui ne se repasse pas (que j'ai lavée, dont le col est usé) : d'où le constat que les expansions du nom peuvent être de nature différente, qu'elles peuvent consister en ce que l'on désignera plus tard comme un adjectif, un groupe prépositionnel ou une subordonnée.

On peut essayer aussi d'**ajouter** quelque chose aux groupes du nom. On obtient par exemple, un jean délavé que l'on a raccommodé, une casquette à carreaux à la mode, une chemise blanche à manches courtes et qui ne se repasse pas, d'où le constat d'un nom peut être suivi de plusieurs compléments.

On constate donc que, contrairement à la démarche adoptée par le manuel de Mauffrey, Cohen et Lilti, où l'espace massif de l'exposé théorique donne l'impression que tout est dit à la fois, pour être sans doute répété, dans une année ultérieure, la démarche mise en œuvre en Suisse romande, quant à elle, se veut progressive. Il s'agit d'amener l'élève à construire son savoir en sélectionnant, chaque fois, ce qui est maîtrisable de telle notion, de manière à enrichir graduellement l'approche. Ainsi, c'est dans une autre année du programme que la classe observera la construction de la subordonnée dite relative : une chemise qui ne se repasse pas, une chemise que j'ai reçue, une chemise dont la couleur me plaît, une chemise à laquelle manque un bouton : avec les constats sur les divers rôles du terme qui introduit cette subordonnée, et qu'on nomme pronom relatif.

C'est aussi dans une étape ultérieure, et dans la perspective d'un passage graduel des

problèmes de la phrase à ceux du texte, que l'on reprendra l'étude des déterminants. En **transformant** des phrases comme, Apporte-moi une chemise (deux chemises, plusieurs chemises, beaucoup de chemises, des chemises), on remarque qu'elles peuvent entrer dans une tournure qui contient le mot en : Apporte- m'en une, apporte- m'en deux, apporte- m'en plusieurs, apporte-m'en une pile, apporte-m'en beaucoup, apporte-m'en. Cette transformation montre l'unité des déterminants de quantité et permet de différencier ceux-ci des autres déterminants, à savoir le, nom et ce, qui n'entrent pas dans cette tournure, en effet, des phrases comme, j'ai lavé la, ma, cette) chemise moi-même. Le fait que le, nom de **ce** entrent dans une même transformation montre, de son côté, l'une de cette série de déterminants. A la différence des quantifiants, ces derniers déterminants permettent d'identifier l'objet dont il est question ; on peut les appeler **identifiants**.

A la fin de chaque unité d'étude, il est nécessaire que les élèves résument et notent les constats auxquels ils sont parvenus, qu'ils se constituent ainsi une sorte d'aide-mémoire auquel ils puissent se référer. En effet, la progression prévue étant cyclique, il s'agit d'éviter de perdre du temps, de faire baisser l'intérêt, en reprenant, chaque fois, des opérations connues. Il importe à chaque étape, de distinguer clairement ce qui est acquis et que l'on revoit rapidement des nouvelles découvertes à faire.

On peut citer en exemple, l'une des étapes finales de l'étude du groupe du nom. Il s'agit d'observer dans un texte le contrôle, le rôle des déterminants, mon, le et ce, qui font qu'un groupe du nom peut être identifié, c'est-à-dire qu'il désigne une personne, un objet dont la référence est connue. C'est le cas des groupes qui reprennent un groupe antécédent : Un roi avait une fille. Cette jeune personne (= la fille du roi) ; Un roi avait une fille. Cette jeune personne (= la fille du roi).

Les exemples qui viennent d'être cités montrent comment la connaissance des diverses catégories de déterminants est utile pour comprendre ce passage d'un groupe du nom introducteur, dont la référence est identifiée.

La grammaire sera beaucoup mieux acceptée, plus utile également, si l'on place l'élève devant une authentique tâche d'exploration des phénomènes de la langue. En accord avec les méthodes d'autres branches scientifiques, la grammaire contribuerait ainsi à initier aux procédures d'inclusion ou d'expérimentation. Par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire, cette démarche de recherche est essentielle ; elle fait appel aux facultés d'observation, de manipulation, de réflexion des élèves. Ceux-ci s'habituent à une démarche qu'ils pourront appliquer en abordant des phénomènes grammaticaux nouveaux.

1-13-3 Quel contenu ?

Aujourd'hui, les sciences du langage invitent à renouveler le contenu de la grammaire. D'une part, elles proposent d'élargir le domaine de la réflexion en s'intéressant à des sujets qui appartenaient plutôt à l'explication de texte ou à la stylistique ; d'autre part, elles remettent en question certains savoirs théoriques, notamment en syntaxe de la phrase.

1-13-3-1 Un cadre plus large : prendre en compte la situation de communication :

D'un point de vue strictement grammatical, l'analyse d'une phrase comme : La porte est ouverte, s'intéresse aux rapports des mots entre eux, aux formes qui caractérisent cette phrase particulière et l'opposent, par exemple, à : Les portes sont ouvertes, à : La porte est-elle ouverte ? ou à : La porte n'est pas ouverte. Quant aux différences de signification entre ces énoncés, elles sont mises en relation avec les formes grammaticales, marquées et repérables, de chacune des phrases.

Mais la situation dans laquelle un énoncé réel est produit, exerce aussi son influence sur l'interprétation. Ainsi, selon le cas, une phrase comme : La porte est ouverte peut être comprise différemment, par exemple, comme un renseignement, ou comme une manifestation d'étonnement (de soulagement) ou comme une invitation à entrer (à sortir), ou comme un reproche (= tu aurais dû fermer la porte). Examiner un énoncé en tenant compte de celui à qui il est destiné, du temps et du lieu dans lesquels il a été produit, relève d'un point de vue autre que purement grammatical. Il s'agit d'une analyse qui s'appuie sur des facteurs relevant de l'énonciation, c'est-à-dire la production même d'un énoncé entre les interlocuteurs déterminés et dans un contexte précis.

En outre, l'enseignement cherche à développer les facultés de compréhension et de production langagière des élèves. Dans cette perspective, il est certainement utile d'apprendre la réflexion grammaticale à des phénomènes relevant de l'énonciation. Il s'agit, par exemple, d'examiner comment l'énoncé peut être le mieux adapté à son destinataire. Dans ce cas, les possibilités de choix correspondent à des intentions différentes, notamment citer les paroles ou les réinterpréter. La situation de communication forme donc un contexte dans lequel les énoncés prennent leur valeur. Il y a en fait, une dimension que toute pratique réfléchie de langue se doit de prendre en considération.

Selon ce point de vue, il appartient à la grammaire de regrouper les diverses marques qui renvoient aux interlocuteurs et à la situation de communication. La présence de mots comme je, tu, ici, maintenant caractérise ce que l'on pourrait appeler des discours en situation, car leur compréhension exige que l'on sache de qui ils émanent, à qui ils sont destinés, quand et où ils ont été émis.

I-13-3-2 La syntaxe de la phrase : choisir un modèle de référence :

Dans le domaine de la phrase et de ses constituants, qui est celui de la syntaxe proprement dite, les constats dressés lors de l'observation du fonctionnement langagier peuvent amener à se détacher de la classification dont on a l'habitude et à remanier la terminologie en conséquence. Par exemple, la grammaire traditionnelle range les compléments circonstanciels dans les compléments du verbe.

En effet, Mauffrey, Cohen et Litli ont recours à des ensembles de critères différents dans leur manuel : le premier, basé sur des questions à poser (où, quand), est d'ordre sémantique ; le second est d'ordre syntaxique, puisqu'il concerne le caractère plus ou moins obligatoire, plus ou moins mobile des groupes, c'est-à-dire la place de ceux-ci dans la construction de la phrase. En l'occurrence, l'introduction du second critère se révèle peu utile, puisque : à son travail, dans : Il se rendait à son travail, est analysé comme un circonstanciel de lieu, malgré le fait que l'on ne puisse ni supprimer, ni déplacer ce groupe.

Cet ouvrage se réfère donc à des descriptions divergentes de la phrase :

- l'une où les éléments, repérables par des critères sémantiques, sont groupés autour d'un centre qui est le verbe :

En quelques mots, / Jean / a expliqué / la règle de jeu / à ses camarades / dans la cour.

CIRC SUJET VERBE COD COI CIRC

Ma mère / se rendait / à son travail.

SUJET VERBE CIRC

- L'autre où, dans un premier temps, on distingue une phrase minimale, à laquelle peuvent s'ajouter des compléments de phrase :

En quelques mots, / Jean a expliqué de ce jeu à ces camarades / dans la cour.

COMPL.PHRASE PHRASE MINIMALE COMPL. PHRASE.

Ainsi, pour rendre compte de la construction générale d'une phrase, le manuel en question a recours à des modèles qui sont en désaccord entre eux. Une telle incohérence théorique et terminologique ne peut qu'être préjudiciable aux élèves : elle doit être évitée dans tout matériel destiné à l'enseignement. Il est clair, par exemple, qu'un choix s'impose, ici, entre deux descriptions de la phrase.

Un certain nombre de raisons incitent à se prononcer en faveur du modèle partant de la phrase minimale :

- Ce modèle favorise une découverte véritablement progressive de la phrase, en ce sens qu'à partir d'une vue globale, où la phrase apparaît comme un tout enseigné, on peut procéder, par niveau, à l'examen de détail des groupes ;
- On découvre que certains de ces groupes ont pour centre un nom, d'autres un verbe ;

l'analyse permet d'introduire alors les notions de catégories de mots : nom, verbe, déterminant, adjectif, préposition, etc. Selon les positions que ces mots occupent dans l'organisation des groupes et selon les rôles qu'ils jouent ;

- à chacune des étapes de l'analyse, le modèle permet une observation fondée sur des manipulations de type syntaxique : c'est par essai de suppression, de déplacement, d'ajout, de transformation que l'on dégage les propriétés des groupes et des mots qui les composent ; il y a cohérence dans le choix et l'application des critères.

1-13-4 Quels buts ?

Les buts assignés traditionnellement à l'enseignement de la grammaire sont divers. D'un côté, les visées sont plus techniques : permettre à l'élève de maîtriser les accords orthographiques, lui inculquer les règles d'un langage correct. D'un autre côté, la grammaire est censée contribuer à la formation de l'esprit. En effet, le langage reflèterait les principales catégories mentales, comme cause et conséquence, sujet et objet, quantité et qualité, temps et lieu. Raisonner sur la phrase, ce serait aussi raisonner sur le mode, développant ainsi l'aptitude à l'abstraction. L'analyse grammaticale se double alors, naturellement, d'une analyse dite logique. Enfin, si la grammaire de la langue maternelle est enseignée dans la perspective d'aborder d'autres langues, c'est principalement au latin qu'on pense.

Les objectifs qui viennent d'être énumérés sont loin d'être rejetés par un enseignement renouvelé de la grammaire. Ils sont, au contraire, repris en compte, bien que dans une optique un peu différente. D'abord, on entend mettre à profil les descriptions récentes de la langue pour mieux expliquer les difficultés de la langue écrite. Dans ce domaine, on visera à mettre en évidence les régularités du système orthographique plutôt qu'à insister sur les listes d'exceptions. Du côté du « bon usage », il est certain qu'une position plus nuancée est de mise aujourd'hui. On tend, en effet, à substituer fréquemment la notion de registre de langue à celle de la simple correction. Il y a aussi, des tournures que l'on ne commandera pas absolument, mais dont on dira qu'elles ne conviennent pas à telle situation de communication.

Pour ce qui était souhaitable que la grammaire s'associe aux démarches de découverte qui sont le fait de la plupart des disciplines dans programmes actuels. La langue est un domaine où peuvent s'exercer de façon très vivante les capacités intellectuelles : on observe l'effet produit par tel déplacement, telle substitution ; on raisonne, c'est-à-dire on regroupe, on oppose, on classe, on formule un constat, on vérifie.

La cohérence et la rigueur nécessaire à ces opérations amènent à distinguer entre ce qui relève de la syntaxe et ce qui relève de la sémantique. En évitant une étiquette comme complément circonstanciel de temps, par exemple, on tient à marquer la différence qu'il y a entre les

propriétés syntaxiques d'un complément et l'idée qu'il exprime. En effet, une même idée de temps peut se trouver dans des unités syntaxiques diverses :

Mélanie a pris l'avion **hier**. Complément de phrase.

La pluie **d'hier** a été la bienvenue. Complément du nom.

1-13-4-1 De la phrase au texte : exemple du passif :

On sait que dans la tradition grammaticale, le passif est étudié dans un cadre qui ne dépasse pas celui de la phrase. Ainsi qu'on compare : Le cheval tire le char et Le char est tiré par le cheval, on se limite à montrer les différences structurales de la phrase passive par rapport à la tournure active. Les exercices que l'élève doit accomplir portent alors sur la connaissance du temps du verbe, ainsi sur les changements qu'entraîne le passage d'une forme à l'autre. Il reste qu'on peut toujours demander dans quel cas, dans quel contexte linguistique, il convient de choisir telle forme plutôt que telle autre, pourquoi, il faut préférer, parfois la phrase commençant par le char à celle commençant par le cheval. Pour répondre à ces interrogations, il est nécessaire de sortir du cadre strict de la phrase pour conduire une réflexion plus large, qui amènera les élèves à s'intéresser à la fonction textuelle du passif.

L'élève est invité à remarquer que le passif permet d'assurer la cohérence du texte.

On constate donc qu'une telle étude du passif, en ce qu'elle dépasse le cadre de la phrase, aide l'élève à comprendre des textes écrits, comme dans ses propres productions, que ne l'est la démarche traditionnelle qui n'envisage pas la fonction textuelle de la forme passive.

1-13-4-2 Organisation du texte : quelques marques d'argumentation :

L'école aime les listes : elles sont faciles à retenir, par exemple en orthographe, les listes d'exceptions du type : bijou, caillou, chou, genou. Ces brefs répertoires en forme de ritournelles, en plus de leur pouvoir mnémotechnique, ont constitué une sorte de « fonds culturels communs » à plus d'une génération. En classe, ils peuvent aisément faire l'objet de contrôles.

Ainsi, par brièveté même, une liste qui ne soit mieux fixée dans les mémoires que celle des sept conjonctions de coordination : et, ou, ni, mais, or, car, donc.

L'habitude de cet inventaire est si ancrée que l'on pourrait avoir quelque scrupule à s'attaquer à ce qui paraît appartenir à une tradition pour le moins ancienne et bien établie. Or, ce qui est constaté est que, si le terme de conjonction se trouve déjà dans les premières grammaires françaises, il y est appliqué indifféremment à des mots comme : et, donc, que, la séparation entre conjonctions de coordination et conjonctions de subordination n'intervenant qu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Dès lors, on est en droit de se demander si les sept conjonctions de coordination représentent, du moins un inventaire sur lequel tout le monde s'accorde. D'une

part, on songe à une parenté comme celle qui unit *car* et *puisque*. D'autre part, il s'avère impossible d'isoler véritablement les sept mots dits conjonctions de coordination par rapport aux adverbes, qui occupent les mêmes places et jouent le même rôle qu'elles. C'est ainsi que le Grand Larousse de la langue française propose un inventaire de trente et un termes que l'on pourrait ranger dans les conjonctions de coordination : parmi lesquels, *ainsi*, *alors*, *aussi*, *cependant*, *en effet*, *puis*, *du reste*, *en somme*, *tantôt...tantôt*.

Sous l'angle purement théorique, la question reste ouverte, car nombreux sont les grammairiens qui ne sont pas d'accord à propos des catégories de mots, ou partie du discours. Ce qui importe est de nous demander quelle est la validité d'une liste comme : *et*, *ou*, *ni*, *mais*, *car*, *donc* pour l'apprentissage de la grammaire. Force est de constater que, donnée comme telle, cette liste ne peut représenter le résultat d'une démarche de réflexion, puisque les mots qui la composent, ne jouent pas tous le même rôle dans la langue. Elle n'est donc d'aucune aide pour mieux comprendre les liaisons qui peuvent exister entre les séquences dans une phrase ou dans un texte.

En adoptant la démarche inductive, il est possible par exemple, d'observer que les mots : *et*, *ou*, *ni* peuvent figurer dans des séries énumératives où leurs rôles sont comparables :

Nous avons vu des canards ----- Nous avons vu des canards et des oies.

Avez-vous vu des canards ? ----- Avez-vous vu des canards ou des oies ?

Nous n'avons pas vu de canards----- Nous n'avons vu ni canards ni oies.

En effet, on remarque que l'ordre des termes peut être indifférent, comme dans : *Avez-vous vu des canards ou des oies ?* et *Avez-vous vu des oies ou des canards ?* L'ordre des termes peut aussi exprimer quelque chose de successif ; dans ce cas, le mot **et** se trouve souvent suivi d'un autre terme, qui précise cette idée : *Nous avons vu des canards et des oies* = *Nous avons vu des canards et ensuite des oies*.

On remarque aussi que les séquences reliées par : *et*, *ou*, *ni* peuvent être autre que des groupes nominaux, à condition qu'elles jouent le même rôle syntaxique.

Il est à noter toutefois que les mots : *car*, *or*, *donc* peuvent être rapprochés de mots comme : *en effet*, *puisque*, *c'est pourquoi*, *aussi*, *pourtant*, *toutefois*, et sont caractéristiques de certains types de discours. En effet, on les trouve dans les textes didactiques qui mettent particulièrement en évidence les rapports sémantiques, notamment de cause ou de conséquence qui relient les faits rapportés. Ces mêmes termes sont surtout fréquents dans les discours visant à influencer, dans lesquels ils servent à marquer les articulateurs de l'argumentation :

Donc, pour désigner la conclusion dont on veut convaincre les interlocuteurs ; *Car*, pour

marquer un argument justifiant cette conclusion ;

Or, pour introduire un argument supplémentaire nécessaire. Quant à mais, qui est souvent un terme entrant dans une argumentation, il apparaît principalement lorsqu'il s'agit de réfuter un argument opposé à la conclusion, ou thèse, que l'on défend.

En somme, il est évident que l'activité qui porte sur les marqueurs argumentatifs ne peut concerner que des élèves avancés dans leur scolarité. Cependant, les textes argumentatifs se présentent souvent d'une façon beaucoup plus simple et plus concrète. Les textes publicitaires, notamment, dont le but est de convaincre tout un chacun d'acheter, peuvent fournir l'occasion d'analyse à la portée de classes plus jeunes.

Mettre en parallèle, l'enseignement traditionnel de la série : et, ou, ni, mais, or, car, donc, qui vise simplement à étiqueter ces termes, et leur étude en tant que marqueurs argumentatifs, illustrent bien la différence entre les buts poursuivis par les deux démarches. L'ambition de la seconde est d'instaurer une activité grammaticale qui ne soit pas fermée sur elle-même, mais ouverte sur la compréhension et la production des textes.

1-13-5 Une autre conception de la phrase et de la langue pour l'enseignement de la grammaire :

1-13-5-1 la réflexion sur la langue :

1-13-5-1-1 Un obstacle à la réflexion métalinguistique :

Un des obstacles majeurs à une meilleure maîtrise de la langue écrite chez les adolescents, et qui subsiste encore chez les jeunes adultes même à l'université, est le manque de moyens intellectuels dont ceux-ci disposent pour corriger leurs écrits. La plupart ne semblent pas avoir acquis le minimum de conscience des structures de la langue, qui pourrait leur permettre d'utiliser avec profit les connaissances grammaticales qu'ils possèdent par ailleurs sur le fonctionnement du système linguistique, notamment orthographique. Autrement dit, ils peuvent connaître les règles d'accord, mais dès que leurs phrases sont peu longues ou complexes- c'est le cas de la plupart des phrases dès l'école secondaire- il est périlleux pour eux de se lancer dans le repérage des relations grammaticales mises en jeu pour vérifier l'application des règles d'accord. La tâche est encore plus ardue lorsqu'il s'agit, pour un élève, de vérifier la construction de ses phrases. Cette conscience ne peut s'acquérir que par la manipulation intentionnelle des structures de l'écrit et leur utilisation régulière.

Bien des débuts ont eu lieu sur l'incidence de la connaissance de la grammaire sur l'amélioration de l'expression écrite, mais le français exige de la part de son utilisateur une réflexion métalinguistique rigoureuse.

I-13-5-2 La grammaire travaillée en classe :

Le travail sur la grammaire peut être parfois une perte de temps si certaines conditions ne sont pas satisfaites. Une des plus importantes, à côté de l'adoption de certains types de démarches pour le travail sur la langue en classe de français, est le choix de la théorie de référence, c'est -à-dire du point de vue de la langue que l'on adopte pour en faire la description.

Par ailleurs, les didacticiens de tradition française restent persuadés que « faire de la grammaire » en classe, par la prise de conscience des règles du fonctionnement de la langue écrite qu'elle devrait occasionner, est un point de départ indispensable à la construction d'une maîtrise réelle de la langue. Mais cette prise de conscience ne peut se faire de manière purement abstraite, elle doit passer par la manipulation concrète des structures de phrase, et ceci dès les premières années du primaire.

1-13-6 Une autre conception de la phrase :**1-13-6-1 Des notions essentielles :**

Le cadre permettant le mieux de saisir les règles d'organisation des éléments de la langue fait consensus depuis longtemps : c'est la phrase. On a besoin, en effet, pour guider les apprentissages, de savoir précisément quelles sont les limites de la phrase et les possibilités de construction à l'intérieur de ces limites. Or, la définition de la phrase est problématique ; on a pu recenser jusqu'à plus de deux cents de définitions, et le problème existe encore, montrant ainsi qu'aucune n'est satisfaisante, ou ce qui serait plus juste, est que plusieurs le sont selon le point de vue qu'on adopte (phonétique, sémantique, syntaxique, graphique, thématique, logique, pragmatique, etc.,

- la phrase de base :

Les théories linguistiques actuelles ne jugent pas opportun de se doter d'une définition de la phrase ; elles font plutôt de la phrase un point de départ. Ce point de vue semble convenir aux besoins de la didactique, car il correspond assez bien à la connaissance intuitive que les enfants acquièrent très vite de la phrase à travers leur expérience scolaire. On ne parlera donc pas à proprement parler de définition qui conviendrait à toutes les phrases, mais d'un **modèle**, C'est-à-dire d'une forme abstraite ou d'un prototype auquel on pourra se référer lors du travail en classe. Ainsi, les grammaires nouvelles postulent, dans toute phrase du français, la présence d'une structure syntaxique sous-jacente constituée au minimum d'un **groupe nominal** (ou **groupe du nom**) en début de phrase, suivi d'un groupe régi par le verbe (**groupe verbal**), ces deux groupes étant obligatoires en théorie et représentant les fonctions classiques de sujet et de prédicat. Le modèle peut également comporter d'autres éléments, qui

sont facultatifs et qui sont aussi organisés en groupes.

Il est possible de ramener toute phrase concrète au modèle ; pour retrouver la structure de base derrière chaque phrase, on rétablit l'ordre le plus ordinaire possible, celui d'une phrase déclarative, sans marques négatives, interrogatives ou autres. Comme il s'agit d'une structure sous-jacente, c'est-à-dire abstraite, les éléments obligatoires sur le plan théorique peuvent être en fait absents dans une phrase réelle donnée. Ainsi, le groupe nominal sujet n'apparaît pas dans une phrase à l'impératif.

- La notion de groupe syntaxique :

Les énoncés réels se présentent comme des suites de mots apparemment sur le même plan. Cependant, on saisit, même spontanément, qu'il existe une cohésion plus forte entre certains mots de la phrase, indice de relations privilégiées entre eux ; ainsi, à qui réfléchit minimalement sur la langue ne viendrait pas l'idée qu'on puisse découper la phrase suivante de cette façon :

L'auteur de l'article souligne bien tous les faits importants. Au contraire, on établit un lien entre l' et auteur, les et faits, entre fait et importants. De même, de l'article apparaît comme relié à auteur (on utilise traditionnellement le terme « complète ». On entrevoit la possibilité de regroupements dans ce qui semblait linéaire au premier abord.

Il est en effet important de déterminer des groupes syntaxiques à l'intérieur de la phrase. La notion de groupe est induite de la constatation qu'un ensemble de mots peut être remplacé par un autre ensemble ou par un seul mot sans que la structure de la phrase soit affectée (le sens l'est). Ainsi, une phrase peut être constituée de n'importe quel groupe ou unité de la première colonne associée à n'importe quel groupe ou unité de la seconde ; ces groupes sont obligatoires de la phrase.

- | | |
|--|---|
| a)- Une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent | 1) contribue à l'installation d'une conscience linguistique plus assurée. |
| b)- La réflexion sur ces faits. | 2) permet d'atteindre l'objectif. |
| c)- Cette démarche | 3) est utile. |
| d)- Elle | 4) suffit. |

Dans la phrase : une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent contribuent à l'installation d'une conscience linguistique plus assurée, la première partie peut être remplacée par les groupes : la réflexion sur ces faits ou cette démarche, ou par le pronom elle. La deuxième partie peut être remplacée par les groupes : *permet d'atteindre l'objectif* ou : *est utile*, ou par le verbe : *suffit*. C'est une opération de remplacement qui permet de déterminer les deux groupes de base de la phrase.

Pour obtenir une phrase possible en français, autrement dit grammaticale, ces deux groupes seuls sont indispensables. On a la phrase de base qu'on appelle : l'analyse en constituants immédiats.

En effet, pour comprendre la structure d'une phrase, on lui fait subir différentes manipulations, de la même manière qu'il est possible de postuler une forme sous-jacente qui correspond au modèle proposé ; par exemple : Silence ! peut être remplacé comme : Vous devez faire le silence, où « **vous** » est le groupe nominal, et le reste de la phrase, le groupe verbal. Cette manipulation consiste à modifier les éléments de la phrase pour en faire ressortir les caractéristiques. Pour explorer les structures des langues, les grammaires nouvelles se sont dotées de procédures particulières qui peuvent être reprises avantageusement à l'école.

Il s'agit de quatre opérations formelles simples : le **déplacement**, le **remplacement**, l'**effacement** et l'**addition**, ces opérations sont fondamentales dans toute investigation des structures de la langue, elles constituent pour l'élève et l'enseignant un moyen concret de découvrir les propriétés syntaxiques des éléments de la phrase en les faisant fonctionner. Il ne s'agit donc plus d'apprendre des définitions qui n'ont pas de valeur opératoire.

L'objectif de ces manipulations est en fait d'évaluer le degré de cohésion des unités de la langue les unes par rapport aux autres, et leur équivalence avec des mots ou des groupes appartenant aux mêmes classes grammaticales. Dans tous les cas, le résultat de la manipulation devra être une phrase grammaticale, c'est-à-dire considérée comme possible en français.

1-13-6-2 La langue a une structure hiérarchique :

L'intérêt de la notion de groupe ne s'arrête pas là. Chaque groupe, à son tour, peut avoir une structure simple ou complexe et les mots qui les constituent ne sont pas tous placés sur le même plan, un groupe peut en contenir d'autres.

La décomposition se fait par étapes, par niveau, pour faire apparaître la structure **hiérarchique** de la langue, c'est-à-dire que le fait que cette dernière est constituée d'éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres, et non pas des éléments juxtaposés à un même niveau. Cette structure met en lumière une propriété importante du système de la langue. Si l'on examine le groupe nominal :

Les délégués présents à la rencontre de l'association, on se rend compte qu'il inclut en lui-même un autre groupe nominal : la rencontre de l'association, qui contient à son tour un troisième groupe nominal : l'association. Une grande nouveauté des grammaires actuelles réside dans le fait qu'elles peuvent rendre compte de ce phénomène : un constituant peut prendre une forme qui se répète « **à l'intérieur d'elle-même** ». Plus généralement, la

structure englobante de la phrase, avec sa forme canonique « **groupe nominal + groupe verbal + groupe facultatif** » peut contenir, à l'intérieur de chacun de ses constituants, des structures ayant les mêmes formes. Certains éléments peuvent être répétés de façon indéfinie.

Par ailleurs, il n'y a pas que les groupes qui peuvent être constitués de structures récursives, la phrase également. C'est le phénomène de subordination, par lequel une phrase enchâsse une autre, soit comme un constituant de la phrase, soit comme un constituant d'un groupe de phrase. Car c'est bien de deux phrases qu'il s'agit, puisque la subordonnée est conforme au prototype de la phrase, soit au minimum un groupe verbal. Cité comme exemple : La relative que son père lui a écrite de l'énoncé. La lettre que son père lui a écrite comporte un groupe nominal : son père, et un groupe verbal : lui a écrit « que » dans lequel « que » renvoie à « les lettres ». Les termes de proposition et phrase recouvrent les mêmes réalités ; le terme de proposition devient donc inutile, et l'on peut parler de **phrase subordonnée**.

1-13-6-2-1 La phrase subordonnée :

Dans le cas où la subordonnée est un constituant direct de la phrase, elle peut être un constituant facultatif comme dans cet exemple :

Il vient souvent **quand la nuit tombe**, où « quand la nuit tombe » est un constituant au même titre que le serait le groupe nominal « le soir », par lequel on peut le remplacer, elle peut aussi être un constituant obligatoire, comme sujet à la place d'un groupe nominal, par exemple dans : **Que tu hésites** ne m'étonne pas. Mais la subordonnée peut également être un constituant d'un groupe de la phrase, par exemple dans : Elle dit **qu'elle aime la pluie**, elle est enchâssée dans le groupe verbal, en position de complément direct du verbe **dire**. Le groupe verbal est constitué du verbe et de la complétive. De la même façon, la relative ordinaire est une subordonnée qui complète le nom : elle fait partie du groupe nominal comme n'importe quel autre complément du nom, qu'il soit groupe prépositionnel, groupe de l'adjectif (l'épithète), groupe nominal (l'apposition) ou groupe verbal (la colline dominant le village). Si bien qu'une phrase comme : Le village où je suis né domine la vallée, comprend encore les deux groupes de base obligatoire : groupe nominal et groupe verbal, mais le groupe nominal (le village où je suis né) contient une subordonnée (où je suis né).

1-13-6-2-2 La phrase matrice :

Le terme bien connu de **proposition principale** pose problème tel qu'il est compris dans les grammaires traditionnelles enseignées, car il n'est pertinent ni en terme de sens, par exemple, il serait difficile de déterminer où se situe le sens « principal » entre les deux parties de la phrase : Nous voulons//que la décision soit prise au plus vite, ni du point de vue de la structure, comme : Nous allons le voir. Pour distinguer la phrase englobante, celle qui est de

plus haut niveau, avec au moins ses deux groupes de base obligatoire, les grammaires modernes préfèrent l'expression de **phrase matrice**. Mais il est important de savoir que les termes de proposition principale et de phrase matrice ne sont pas équivalents, ils représentent en effet, deux conceptions différentes de la phrase.

De plus, la conception moderne introduit plus d'homogénéité et de rigueur dans l'analyse de la phrase. En vertu du principe de récursivité, toute phrase peut jouer le rôle de matrice pour une enchâssée. Ainsi, dans l'exemple : Je crois que Pierre a dit qu'il viendra, la subordonnée que Pierre a dit qu'il viendra est la phrase matrice de la subordonnée « qu'il viendra ».

1-13-6-2-3 Les transformations :

La transformation permet de faire des observations par manipulation des structures, en plus de rendre plus précisément compte de l'organisation de la langue.

Ce qu'on appelle transformation est une opération plus complexe qu'un simple déplacement ou qu'une substitution. En général, elle combine plusieurs de ces opérations simples, comme la transformation emphatique. Le nombre de transformations est assez limité dans une langue ; en français, les principales, en plus de la précédente, sont les transformations qui conduisent aux différents types de phrases à partir d'une structure la plus simple possible, celle de la phrase et les transformations qui permettent d'enchâsser une phrase à l'intérieur d'une autre ou à l'intérieur d'un groupe (les transformations complétives, infinitives et relatives).

En outre, il existe d'autres manipulations qui touchent non plus la syntaxe mais le lexique, par exemple la nominalisation qui consiste à passer d'une construction centrée sur un verbe : (Le parc a été aménagé), ou sur un adjectif : (Son séjour a été bref), à une construction centrée sur le nom : l'aménagement du parc, la brièveté de son séjour.

L'intérêt de cette opération est double : c'est un procédé lexical de dérivation qui permet de travailler les particularités morphologiques rattachées à diverses catégories grammaticales (bref, brève, brièveté, brièvement, abrégé...).

Ces remarques laissent entrevoir les voies qui s'ouvrent à l'enseignant dans sa classe pour faire comprendre de façon concrète, en déconstruisant et reconstruisant des phrases, les particularités des structures syntaxiques de la langue et les ressources qu'elles offrent pour l'expression. Il faudra toutefois se garder d'une conception naïve des transformations qui reviendraient à demander à des élèves de passer d'une phrase à l'autre de manière plus ou moins intuitive, c'est-à-dire sans qu'ils disposent de consignes précises qui les obligent « à prendre conscience des opérations syntaxiques qui permettent de découvrir les contraintes liées à une transformation précises. Pour être rigoureux, les divers aspects d'une règle de

transformation doivent être décrits avec précision, et être spécifiques à chaque construction syntaxique .

I-14 Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte :

Une authentique rénovation de l'enseignement ne peut faire fi du rôle de l'élève dans la construction de ses connaissances. Depuis longtemps pédagogues, et didacticiens préconisent un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves, et les développe par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre. L'apprentissage se réalise à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active des élèves, ce processus est appelé une démarche active. L'enseignant intervient à titre d'organisateur, d'entraîneur, et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève. Il guide alors la démarche afin que les élèves s'approprient de nouveaux savoirs et savoir-faire.

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire et secondaire est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes, ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques, dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orales des élèves. Pourtant, tout pédagogue a maintes fois constaté que l'enseignement de ces règles ne saurait garantir leur mise en application lors de la lecture et de l'écriture de textes, et donc contribuer au développement des compétences langagières.

1-14-1 Présentation générale de la DADD :

La démarche active de découverte en grammaire cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. Elle fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves. Souvent associée à une démarche inductive, elle ne s'y réduit pas, car elle fait appel aussi au raisonnement déductif.

La DADD permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, à travers un processus qui emprunte plusieurs étapes.

1-14-2 Les six étapes de la DADD :

La mise en situation :

Avant de commencer en classe l'examen d'un phénomène grammatical, qu'il révèle de la grammaire de la phrase ou du texte, il est important que les élèves sachent pourquoi il est pertinent d'étudier ce phénomène, et en quoi une meilleure connaissance de son fonctionnement leur sera utile. La mise en situation leur fait prendre conscience soit des difficultés rencontrées dans l'utilisation de cette ressource linguistique, soit de l'importance

d'en accroître l'utilisation. Les élèves en constateront ainsi l'importance sur le plan communicationnel, et en verront le fonctionnement général. Le cas-problème étant cerné, la démarche commence.

1-14-2-1 l'observation du phénomène :

L'enseignant propose aux élèves regroupés en petites équipes de travail certaines tâches : regrouper les énoncés (textes, phrases ou groupes de mots) semblables, les classer en précisant les critères de classement choisis, les comparer à d'autres, en recueillir de nouveaux. Les élèves notent leurs observations. Ils consignent leurs constats à la classe en plénière.

A la suite d'une discussion dirigée par l'enseignant, la classe décide quelles questions seront explorées plus systématiquement et dans quel ordre.

L'observation est menée sur un ensemble d'exemples appelés corpus. Un corpus peut être constitué de phrases d'élèves, de phrases tirées de textes courants ou littéraires, ou de phrases hors texte ou encore de courts textes. Le corpus peut être préparé par l'enseignant, ou par la classe, en fonction de la complexité du problème à résoudre et des capacités des élèves.

1-14-2-2 la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses :

La compréhension du fonctionnement d'un mécanisme ne consiste pas uniquement à observer les faits de langue, mais elle consiste aussi à les manipuler. C'est en leur faisant subir différentes transformations que la classe pourra mettre à nu leurs principales caractéristiques ou propriétés. On se sert d'opérations syntaxiques simples comme : ajouter, soustraire, remplacer, déplacer pour modifier un énoncé. Les élèves examinent comment l'énoncé réagit à la suite d'une manipulation : peut-on lui enlever des éléments sans le rendre agrammatical ? Dans la mesure où ils vont voir si on peut enlever des éléments d'un énoncé sans le rendre agrammatical, et si certains éléments peuvent être remplacés par d'autres.

Les manipulations des exemples du corpus permettent de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, l'accord du déterminant avec le nom ; la forme du pronom relatif dépend de sa fonction ; les pronoms ont le genre et le nombre de leur antécédent, le groupe prépositionnel, complément de phrase est mobile...

1-14-2-3 la vérification des hypothèses :

Les hypothèses élaborées sont validées sur un autre corpus et, si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme de lois, de régularité ou de règles.

1-14-2-4 La formulation de lois, de régularité ou de règles et l'établissement des procédures :

Les équipes d'élèves formulent dans leurs mots la règle, la loi ou régularité qui découle de

leur étude. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide de l'enseignant, la classe rédige avec le plus de précision et de rigueur possible les lois, règles ou régularités découvertes.

Les élèves vérifient ces derniers dans plusieurs ouvrages de référence d'où l'utilité d'avoir différents ouvrages de grammaire en classe. Ils constatent alors les différences importantes entre les ouvrages, ce qui indique qu'un même phénomène peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes, selon les grammaires.

1-14-2-5 Une phase d'exercisation :

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans les contextes linguistiques variés. Le maître leur présente un ensemble gradué des exercices grammaticaux qui présentent un défi : les premiers sont des cas-problèmes simples, les derniers sont plus complexes, ils demandent des compétences plus proches de celles qui sont nécessaires en situation d'écriture.

Pour cela, une typographie de tâches allant des moins exigeantes cognitivement aux plus complexes :

- exercices de reconnaissance du phénomène grammatical : cet exercice consiste à souligner, repérer, étiqueter, analyser, illustrer par un schéma ;
- exercices de reconnaissance du phénomène grammatical avec justification écrite des critères de reconnaissance ;
- exercices de construction de phrase en se servant d'une manipulation pour faire apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude ;
- exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous) avec justification des changements apportés ;
- exercices de production de textes avec des consignes précises faisant intervenir la notion grammaticale à l'étude.

Une phase plus ou moins large d'exercisation est nécessaire pour consolider les nouvelles connaissances, les mettre à l'épreuve et développer des automatismes sur le plan du raisonnement, ainsi que des procédures de résolution des problèmes. Cependant, elle ne suffit pas.

1-14-2-6 Le réinvestissement contrôlé :

Cette dernière étape est nécessaire ; elle est même essentielle, c'est le réinvestissement contrôlé. Le maître doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités de lecture et surtout d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

En définitive, on peut dire que le jeune et son maître peuvent évaluer le niveau de maîtrise

de la question étudiée. Et c'est ainsi que s'installe une authentique évaluation formative. Selon les résultats obtenus lors des évaluations formatives, et après un certain temps de mûrissement, on pourra procéder à une évaluation sommative des apprentissages.

1-14-3 Des conditions de base pour mener la DADD :

Pour être utile et valable, la démarche doit être menée dans certaines conditions, il est primordial de faire le lien entre le phénomène étudié et sa réalisation dans des textes, entre autres ceux des élèves, le phénomène ne devant pas être considéré d'un point de vue formel et normatif. La mise en situation permettra de faire le lien entre lecture, écriture et travail sur la langue. Il importe cependant de bien circonscrire l'objet d'étude, tout ne pouvant pas être observé à la fois.

En outre, la réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe. L'adoption d'un métalangage commun à la classe est nécessaire ; il ne peut pas être considéré comme acquis par tous les élèves. Aussi le métalangage grammatical utilisé par les élèves fera l'objet d'une réflexion et d'une redéfinition au cours de la démarche. On peut en fait employer un métalangage limité, mais il importe que sa signification soit la moins ambiguë et la moins polysémique possible pour les élèves.

Le nouveau programme d'études propose une terminologie précise à employer en classe comme cela se fait en France depuis longtemps.

Par ailleurs, une attitude de recherche et d'exploration doit l'emporter sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs définis. Cette condition est difficile à mettre en place, tant elle va à l'encontre des formations mêmes des enseignants et des impératifs du système scolaire. En effet, l'enseignant doit toujours aller vite, « pour voir tout le programme », aussi il impose un même rythme à tous les élèves et empêche le tâtonnement ;

L'écueil à éviter est de trop encadrer les observations, de proposer des corpus trop restreints, et trop simplifiés, évitant ainsi de présenter des contre-exemples, ce qui amène les élèves à sur généraliser les règles des observations qu'ils font. Il est aussi nécessaire de tenir compte des erreurs ou des descriptions inexacts des élèves, de leur faire verbaliser et expliciter le raisonnement et la procédure mis en place, car leurs erreurs et lacunes sont des indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

1-14-4 Les limites de la DADD :

Selon certains, **la DADD** aurait des limites : elle exige beaucoup de temps, est peu adaptée à des classes où il y a beaucoup d'allophones, et enfin, est très exigeante pour les maîtres.

Et si le temps requis par cette démarche permettait vraiment la maîtrise des mécanismes grammaticaux de base, que de temps gagné ? Car les enseignants savent bien, eux qui

enseignent les règles, les font apprendre et réciter, qu'après quelques mois, tout presque est à recommencer. Combien d'heures passées à enseigner les mêmes règles, à donner les mêmes définitions !

Il est néanmoins certain qu'il faut choisir les sujets pour lesquels la DADD sera plus efficace qu'un autre moyen d'enseignement, car évidemment ce n'est pas la seule façon de faire la grammaire en classe. Par exemple, il n'est pas nécessairement pertinent de l'utiliser pour traiter des accords. En effet, faire découvrir les règles d'accord est un processus qui peut être très long ; on peut les enseigner directement, et garder plus de temps pour travailler la procédure d'application. Toutefois, faut-il le rappeler, dans la classe de français, il est primordial que les élèves parlent, lisent et écrivent, sans quoi le travail sur la langue perd son sens.

I-15 La notion de grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE :

I-15-1 Grammaire contextualisée / décontextualisée :

I-15-1-1 Grammaire contextualisée :

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices officiels composés de phrases isolées.

La situation de communication est l'ensemble des paramètres qui influe sur les contenus selon certains modes :

- Canal : lettre, papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face à face.
- Statut respectif : personnalité, état d'esprit des interlocuteurs, lieu, moment.

La situation d'enseignement / apprentissage est paramètre qui régit le processus d'enseignement/ apprentissage :

- Format, expérience, personnalité et l'état d'esprit de l'enseignant de chacun des apprenants ;
- Degré de motivation et maturité des apprenants ;
- Conditions matérielles, contexte social et institutionnel, etc.

I-15-1-2 Grammaire décontextualisée :

La grammaire décontextualisée est enseignée en dehors de tout contexte de situation de communication, par exemple, dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

I-15-2 Grammaire de l'oral / de l'écrit :

La grammaire de l'oral est basée sur les normes en vigueur dans la langue orale ; déictiques, interjections, chevauchements, hésitations, etc. Tandis que la grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral.

I-15-3 Grammaire de la langue / de la parole :**I-15-3-1 Grammaire de la langue :**

La grammaire de la langue est l'ensemble des règles qui régit la langue conçue comme un système de nature sociale soumis à des conventions collectives.

La langue est un système social que les locuteurs utilisent pour énoncer une parole personnelle située.

I-15-3-2 Grammaire de la parole :

La grammaire de la parole est l'ensemble des règles qui régit la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus.

La grammaire de la parole est donc une grammaire descriptive non normative.

I-15-4 Grammaire déductive / inductive :**I-15-4-1 Grammaire déductive :**

La grammaire déductive désigne un enseignement de langue qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical), ou à une règle (syntaxique) pour guider sa production.

Ce type d'application suppose qu'il y ait préalablement conceptualisation qui est l'observation des formes linguistiques, et les réflexions sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale d'une organisation morphologique ou syntaxique.

I-15-4-2 Grammaire inductive :

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

I-15-5 Grammaire explicite / implicite :**I-15-5-1 Grammaire explicite :**

La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications continues par les élèves.

Autrement dit, c'est un enseignement de la grammaire qui passe par l'explication des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement / apprentissage, systématique ou conceptuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit.

La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir

métalinguistique qui leur permette de « fabriquer » ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus ou moins conscients, de la langue qu'ils apprennent.

I-15-5-2 Grammaire implicite :

La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise du fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle, et élimine la métalangue plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. C'est-à-dire que la grammaire particulière de la langue cible relève plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

I-15-6 Grammaire interne / externe :**I-15-6-1 Grammaire interne :**

La grammaire interne est l'ensemble des règles de la langue étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément.

Cette grammaire est appelée aussi « grammaire intermédiaire » ou « interlangue ».

I-15-6-2 Grammaire externe :

La grammaire externe est l'ensemble des règles données de l'extérieur à l'apprenant énoncés par l'enseignant, ou dans la grammaire utilisée dans les exercices d'application pendant lesquels l'apprenant se réfère aux règles canoniques.

I-15-7 Grammaire normative / descriptive :**I-15-7-1 Grammaire normative :**

La grammaire normative est l'ensemble des règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du « bien parler » ou du « bien écrire ».

La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit.

La grammaire traditionnelle est une grammaire normative. Cette grammaire, en demeurant au niveau du discours, reste obligatoirement énumérative et impuissante.

I-15-7-2 Grammaire descriptive :

La grammaire descriptive est l'ensemble des règles qui régit la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement, contrairement à la langue normative, la grammaire moderne est une grammaire descriptive.

La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et grammaire descriptive.

La grammaire normative est donc connotée de façon quasi péjorative, comme signifiant grammaire traditionnelle, non scientifique, insuffisante, et tatillonne, limitée aux écrits littéraires, et un bon usage défini par référence à une classe, ou à un groupe social de

locuteurs.

A l'inverse, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étant donné son champs d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observés, sans exclusive sociale ou esthétique.

I-15-8 Grammaire structurale /générative / énonciative :

I-15-8-1 Grammaire structurale :

La grammaire structurale est la première grammaire moderne, et présente parfois des variantes importantes depuis sa fondation de Saussure au début du 20^{ème} siècle.

Selon Eddy Roulet, la grammaire structurale peut fournir, par son contenu comme par sa forme, une base solide de l'enseignement des langues vivantes. Elle décrit la langue en usage dans une certaine communauté à une certaine époque, puisqu'elle étudie les échantillons enregistrés sur le terrain.

I-15-8-2 Grammaire générative :

La grammaire générative est une forme de grammaire structurale. Elle repose sur les acquis de la linguistique distributionnelle des années40- 55.

La grammaire générative ne se veut pas descriptive, mais explicative. Elle se distingue des autres grammaires par le but qu'elle s'est donnée. Elle a un but explicatif, elle veut seulement dresser un inventaire des éléments linguistiques, mais aussi expliquer leur fonctionnement, la régularité de chaque langue, les universaux de langage, et rendre compte du phénomène de la créativité.

I-15-8-3 Grammaire énonciative :

La grammaire énonciative considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à celui qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation.

La grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue

Toutes ces études permettent de dire qu'une classe de langue ne peut pas se passer d'un savoir grammatical, et que des descriptions grammaticales sont inévitables dans un cours de langue étrangère, car elles constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus enseignement / apprentissage. Ce savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement / apprentissage des langues, mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de

leur mise en œuvre pédagogique, basée sur l'étude des apprentissages.

A cet égard, il convient de dire que dans la classe de français, la langue n'est pas seulement un « outil » de « communication », elle a aussi un objet qu'on peut apprendre à connaître car, sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte.

Cependant, il faut noter que le cours de français doit amener l'élève à prendre conscience du fonctionnement du français oral et écrit.

Toutefois, il ne s'agit pas de faire assimiler des connaissances abstraites sur la langue, mais il s'agit de susciter un esprit de recherche, et l'interrogation face au langage faisant d'ores-et-déjà partie de la vie de l'élève, et c'est sur la compétence langagière développée par l'élève que l'apprentissage des principales structures doit se baser.

Dans cette optique, les connaissances grammaticales sur les structures (phrases et groupes), les mécanismes (la subordination, la pronominalisation, et les règles de la langue) ne sont pas transmis comme des savoirs figés, c'est aux élèves de les découvrir à travers une démarche de type expérimental qui peut installer chez l'apprenant un savoir, un savoir faire, et un savoir être.

Chapitre II :
Cadre analytique

Nous avons commencé au fil de notre lecture d'observer les corpus contenant les différentes interférences commises au niveau des pronoms relatifs, et nous focalisons notre attention sur une description contrastive et comparative, entre ce que l'élève exprime comme idées en français, en rapport avec ce qu'il pense en arabe, nous avons constaté à cet effet que l'apprenant n'arrive pas à employer correctement ces pronoms, cela est dû à des raisons variées selon les différents cas que nous allons élucider tout au long de ce chapitre.

II-1 le pronom relatif « qui » :

Dans une production écrite qui consiste à rédiger un texte argumentatif, en vue de défendre son point de vue sur le développement technologique, voici une idée que nous avons retranchée de la copie d'un élève :

« Nous vivons mal à cause des pays quils utilisent les bombes » (cf. annexe 1)

Nous remarquons que ce locuteur arabophone ne sait pas employer ce pronom conformément à la norme, cela provient de son recours à sa langue maternelle étant donné qu'en arabe on dit :

[]

Dans cet énoncé il y a une certaine confusion entre « qui » pronom relatif en français et [] en arabe.

En effet, l'apprenant ignore que le pronom relatif « qui » remplace son antécédent pour éviter la répétition, là il y a une espèce de créole, pour lui, la structure de la langue française n'est qu'une suite de mots juxtaposés, et agglutinés formant un énoncé, et véhiculent un sens.

Il aurait donc dû dire : Nous ne vivons pas en paix à cause des pays qui utilisent les armes »

Il paraît que cet apprenant rédige tout en traduisant intégralement sa pensée de l'arabe au français, mais il ignore que ce pronom est invariable aussi bien sur le plan graphique que sur le cadre sémantique contrairement à la langue arabe ; on dit [] pour le masculin singulier, [] pour le féminin singulier, [] pour le masculin pluriel et [] pour le féminin pluriel, tandis qu'en français le pronom relatif est neutre.

En outre, dans une autre copie où il a été demandé de produire un paragraphe de type historique nous avons relevé l'énoncé suivant :

« Chaque pays il a une démocratique politique sauf quelleque pays qu'il n'a pas comme la Palestine ». (cf. annexe 2)

Il en ressort que, mis à part les fautes d'orthographe contenues dans cette phrase, et le manque de cohésion, l'élève n'arrive pas à utiliser d'une manière correcte le relatif « qui ». Cela suppose que, le relatif « que » est confondu au relatif « qui », il a l'intention d'employer la tournure [que + il].

Il est vrai que cet apprenant connaît la crase consistant à réduire la voyelle « e » du relatif « que » en un accent, mais il ne connaît pas la fonction, et le sens de chaque pronom relatif.

Comme on peut interpréter ce disfonctionnement du relatif « qui » d'une autre manière, suivant

que ce dernier a employé le « que », en pensant qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il renvoie.

Si on essaye de corriger cet énoncé on dit :

« Chaque pays a son autonomie, mais il y en a d'autres qui ne l'ont pas comme la Palestine ».

Passons à un autre cas dont le thème est de produire une synthèse de deux documents, en vue de mettre en lumière la politique de l'Algérie, et celle de la Tunisie pour avoir accès à l'indépendance :

« La guerre **qu'elle** est préparée par des organisations et des légions et le F.L.N... »

(cf. annexe 3)

Outre les fautes sémantiques comprises dans cet énoncé, le relatif est mal employé.

En effet, pour cet élève le pronom relatif est variable, il s'accorde avec son antécédent « guerre » en genre et en nombre, cela d'une part, d'autre part, il ignore le relatif adéquat « qui », et sa fonction dans un énoncé. Et voici la correction de cette idée :

« La résistance algérienne est déclenchée par des martyres, des légions, et par le F.L.N ».

Essayons d'analyser cet énoncé :

« La télévision est un écran **qu'il** fonctionne à l'aide de l'électricité » (cf. annexe 4)

Dans ce corpus, l'apprenant n'a pas employé le pronom d'une manière concise, il sait que le pronom relatif « qui » est adéquat au sens, mais il ignore qu'il s'agit d'une anaphore ou un substitut grammatical assurant une surenchère, et servant à éviter la redondance en remplaçant l'antécédent « écran », comme il ignore que les deux voyelles [i] de « qui » et le [i] du pronom personnel « ils » ne peuvent pas se rencontrer en français.

De plus, pour cet apprenant, le pronom relatif « qui » veut dire [] en arabe et le

[] de [] est le pronom personnel au singulier « il ».

En fait, le relatif « qui », au début d'une proposition relative sert à désigner une personne ou une chose en fonction de sujet, à titre d'exemple :

Le garçon qui arrive est mon cousin.

En recourant à la rédaction d'un élève dont le sujet est de décrire une personne à qui il se confie, voilà ce qu'il a dit :

« Je connais une personne est très gentille » (cf. annexe 5)

Dans cette phrase, l'interférence est de type syntaxique, elle se manifeste par l'absence du pronom relatif « qui », de la même manière que cet apprenant a tendance à ne pas utiliser le

pronom relatif, car il ne connaît pas les pronoms relatifs et leurs fonctions grammaticale et sémantique dans une phrase, dans ce cas, on devrait avoir une phrase complexe puisqu'on a deux verbes conjugués, il aurait dû dire soit : (je connais une personne qui est très gentille), ou il relie les deux phrases par un point- virgule en introduisant la deuxième par un pronom personnel « elle » qui a une fonction anaphorique, afin que l'énoncé soit correct syntaxiquement, et sémantiquement en disant :

Je connais une personne ; elle est très gentille.

Par ailleurs, en faisant bien sûr la correction, voici une autre interférence syntaxique et sémantique ;

« Ceux qui n'ont pas fait de longues études en gestion qui peuvent devenir de grands managers »
(cf. annexe 6)

Le pronom relatif est doublement employé dans un même énoncé, cela résulte de son ignorance de la fonction principale du pronom relatif qui consiste à éviter la répétition, cet élève devrait savoir que le pronom relatif doit inéluctablement suivre son antécédent, pour la première proposition ; « ceux qui n'ont pas fait de longues études en gestion, le pronom est correctement employé, néanmoins, la deuxième a marqué la déviance du sens de la phrase : « qui peuvent devenir de grands managers ».

Il serait correct s'il disait : « ceux qui n'ont pas fait de longues études en gestion, peuvent devenir de grands managers.

En somme, cet apprenant devrait percevoir le rôle de la seconde phrase consistant à compléter la première.

Passons au cas suivant où l'élève devrait narrer un événement dont il a été témoin, ou un fait qu'il a vécu :

« J'ai vu le boulanger distribuer du pain aux chefs des magasins ». (cf. annexe 7)

Dans cet énoncé, il s'avère que le pronom relatif « qui » est omis bien que son emploi soit simple, cela veut dire que l'interférence se manifeste par l'absence du pronom relatif, il s'agit donc d'une interférence morphosyntaxique et sémantique.

En outre, ce locuteur fait référence à sa langue maternelle, c'est-à-dire, il traduit sa représentation, son expression de l'arabe au français, cela est dû à son ignorance totale des pronoms relatifs, et si on essaye de se mettre à sa place, on obtient l'énoncé suivant :

[]

ces pronoms, mais il serait utile de savoir que l'apprenant n'en est pas responsable, ou autrement dit ; cela résulte de l'enseignement de ces derniers, on lui apprend les normes qui sont privilégiées, en expliquant le rôle de chacun d'eux, mais cet enseignement qui opte pour l'explication détaillée de la règle qui, souvent suivie d'un exercice d'application, écarte l'usage fréquent qui est une voie prépondérante à travers laquelle on aura l'habitude de les employer spontanément et correctement, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

De plus, il y a également une interférence qui est marquée par la substitution du pronom « que » au pronom « qui » dans l'énoncé suivant :

« Les filles *que* vivent dans les rues ... ».

L'emploi du pronom est incorrect, étant influencé par la langue source, l'apprenant fait une traduction textuelle de l'arabe au français

Là, ce locuteur pense que ce pronom s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il renvoie, pour lui, comme le syntagme nominal « les filles » est féminin pluriel, automatiquement le pronom suit la désinence et la nature du SN.

Cette interférence se traduit bien évidemment par la jonction des deux langues ;(langue mère et langue seconde) puisqu'en arabe on dit :

[]

Le pronom [] désigne les filles, cette ligature est prépondérante dans le système arabophone.

Dès lors, il arrive souvent que les apprenants confondent entre le pronom relatif et le pronom interrogatif féminin « quelle » et le pronom relatif « **que** » +le pronom personnel « elle », étant donné qu'il ne connaît pas la crase qui s'inscrit dans l'expression « qu'elle », il ignore que le pronom interrogatif « qui » sert à interroger à propos de quelqu'un par exemple :

Qui est là ?

A qui tu es entrain d'écrire ?

En revanche, cet élève ignore que le pronom relatif « qui » est toujours sujet de la subordonnée relative, il représente un antécédent animé ou inanimé comme l'indique l'exemple suivant :

Les enfants qui arrivent... Les idées qui complètent...

Lequel, s'emploie dans la langue écrite quand il pourrait y avoir une hésitation sur l'antécédent et la subordonnée relative est toujours en position détachée

Cité comme exemple :

Il y a au premier étage une petite salle à manger différente de celle où l'on mange ordinairement, laquelle est au rez-de-chaussée.

De plus, précédé d'une préposition, le pronom relatif qui est un complément indirect :

À qui, de qui, pour qui, avec qui... L'antécédent doit être un nom animé par exemple :

Les amis avec qui nous partons en vacances habitent à côté.

On emploie aussi le relatif composé quand l'antécédent est un nom non animé, à titre d'exemple :

C'est le livre auquel je pensais.

En fait, il est à savoir que la majorité des apprenants se réfèrent toujours à la langue première pour exprimer une idée en français, c'est-à-dire que le pronom relatif « que » est réduit en une apostrophe, étant donné que la langue arabe est la première langue à être étudiée au cours du premier cycle des études, contrairement à la langue française qu'on apprend un peu tardivement à l'école, c'est pourquoi l'élève maîtrise l'arabe d'autant plus que le français, et en plus, l'apprentissage du français se restreint uniquement dans le cadre enseignement/apprentissage rien d'autre, une fois sorti de son établissement, il revient à son dialecte, pour cela, il possède un savoir limité, il n'arrive pas à s'approprier la grammaire, ainsi qu'à s'autonomiser lors de l'apprentissage de cette langue.

En outre, à partir d'un exercice qui leur a été suggéré en classe, et qui consiste à souligner les pronoms relatifs dans les énoncés suivants :

1- Qui est votre médecin ?

2- j'écoute cette personne qui parle.

La confusion entre les deux types de pronoms est inévitable, de la même manière que les apprenants ont souligné les deux ; le pronom interrogatif « qui » et le pronom relatif « qui » en pensant qu'ils ont la même fonction grammaticale, là, l'élève ne connaît pas la polysémie du mot, et même la paronymie qui offre une ressemblance, une analogie entre les deux pronoms, ces derniers ont des rôles tout à fait différents.

Nous avons constaté en effet que les élèves ignorent l'emploi emphatique servant à insister sur le sujet et cela se justifie dans le cas suivant.

« C'est vous avez commis ce crime. » (cf. annexe 09)

Dans cet énoncé, l'interférence se manifeste par l'omission du pronom « qui ».

Voici aussi un deuxième cas :

« C'est vous qui a ouvert le sujet ».

L'interférence est marquée par le manque de l'accord du verbe avec son sujet qui produit le fait, d'où on conclue que cet élève tend à conjuguer le verbe à la troisième personne du pluriel en pensant que le pronom relatif « qui » renvoie au pronom personnel « il », mais, il ignore la neutralité de ce pronom, contrairement à la langue arabe dans laquelle le pronom [] qui prend des formes diverses selon le sujet faisant l'action, cette interférence est donc de type morphosyntaxique, il aurait dû dire : « c'est vous qui avez ouvert le sujet » puisque c'est la deuxième personne du pluriel qui fait l'action, le sujet doit inéluctablement s'accorder avec le sujet faisant l'action.

De plus, il est probable que l'apprenant pense que le verbe suit le démonstratif.

De ce fait, il est souhaitable qu'on apprenne à nos apprenants l'emphase qui peut s'ajouter aux pronoms relatifs, et qui marque une insistance particulière ».

On passe maintenant à la copie suivante, le sujet de ce travail personnel est de décrire un ami. Voici une interférence qui se manifeste :

« J'aime un ami qui est un frère pour moi, il est gentille et fort de personnalité qui s'appelle Habib ». (cf. annexe 10)

Cette interférence se manifeste d'abord par l'emploi récurrent du même pronom relatif « qui », or, on ne peut pas utiliser le même pronom deux fois dans une même phrase quand il s'agit du même sujet, sauf s'il y a des phrases juxtaposées, ou alors séparées par une virgule, néanmoins, il peut y avoir deux ou trois pronoms relatifs de natures différentes, puis émerge une interférence syntaxique, dans ce sens que le pronom relatif qui se trouve dans la seconde phrase est mal employé, car il devrait suivre le sujet :

« un ami ».

En effet, ce locuteur sait que le pronom « qui » est un pronom relatif servant à la contexture de deux phrases ayant un rapport sémantique, mais il devrait mettre le nom de son ami au début pour le présenter, puis il le décrit en disant ainsi :

« J'aime un ami qui s'appelle Habib, il est gentille et fort de personnalité ».

En outre, analysons le corpus ci-après :

« Le modem, la petite carte électronique « qui » permet à l'ordinateur de communiquer. »

Soit la consigne suivante : Lisez la phrase suivante puis répondez à ces questions :

a)-Quelle est la nature de « qui » ?

b)-Comment appelle-t-on une proposition introduite par « qui » ?

c)-Quel est le rôle de cette proposition ?

d)-Réécrivez cet énoncé en supprimant la subordonnée sans modifier le sens.

En effet, le constat effectué a dévoilé les différentes réponses, et bien sûr les interférences étaient variées au niveau du pronom relatif, et a notamment montré que le taux de bonnes réponses a atteint environ 50% sur la première question, 80%, la seconde a atteint le pourcentage de 90%, tandis que pour la dernière, aucune bonne réponse n'a été donnée, les apprenants avaient tendances à supprimer carrément le pronom relatif « qui » en disant :

«Le modem, la petite carte électronique permet à l'ordinateur de communiquer. ».

Dans cette réponse, se manifeste une interférence lexicale et syntaxique en même temps ; en obéissant à la consigne, l'apprenant a ajouté le démonstratif (c'est), cela veut dire qu'il ne connaît pas l'emphase, s'exprimant par l'emploi de « c'est », raison pour laquelle, il a supprimé ce pronom étant donné que la consigne le demande.

Il serait donc adéquat de dire : « le modem, c'est la petite carte permettant à l'ordinateur de communiquer. »

Cet élève ignore que la tournure :(qui pronom relatif+verbe conjugué) peut être remplacée par le participe présent en disant : « le modem, c'est la petite carte **permettant** à l'ordinateur de communiquer. », ou alors il remplace le pronom relatif par le pronom personnel « elle » en disant : « Le modem, c'est la petite carte électronique, elle permet à l'ordinateur de communiquer ».

Ou en disant : « Le modem est une carte électronique, cette carte permet à l'ordinateur de communiquer ».

Il est bien évident que les élèves ne savent utiliser que la structure simple de son emploi.

De plus, voici une expression tirée d'une rédaction personnelle dont le sujet est de rédiger un paragraphe dans lequel l'élève devrait raconter, et décrire le cadeau qu'il a reçu le jour de son anniversaire, et voilà ce qu'un apprenant a dit :

« C'était le jour de mon anniversaire, tout le monde m'a oublié sauf ma mère **qui** je l'estime beaucoup ». (cf. annexe 11)

Dans cette expression, il y a une interférence syntaxique, cet apprenant n'arrive pas vraiment à différencier entre le pronom relatif « qui », et le pronom « que », cela se justifie par l'emploi du pronom « qui » au lieu du pronom « que », on peut dire que ce dernier a calqué sa propre langue

deux mots ; le premier commençant par une voyelle, et le suivant se terminant par la même, ou bien par une autre, en considérant que l'ultime voyelle « e » ne peut pas s'associer à la voyelle par laquelle débute le second mot « o »

et la première est réduite en une apostrophe, cela est juste pour l'utilisation du pronom relatif « que », mais pas pour le pronom relatif « qui ».

Il serait donc correct d'employer le pronom relatif convenant au sens qui est « qui » puisque c'est « la plupart des conflits » qui opposent actuellement les jeunes et non pas l'inverse, et même s'il ne veut pas dire cela, c'est l'usage du pronom « que » qui le montre.

En outre, l'élève devrait savoir qu'en utilisant un mot inadéquat en recourant à la traduction de l'arabe au français, on va nuire au sens de la phrase et l'altérer, et en pensant dans le système arabophone, la production qu'il rédige rend la langue française une espèce de créole qui fait que les phrases vont obtenir une suite de mots juxtaposés, et deviennent par conséquent incohérentes et insensées.

Il serait correct s'il disait : « la plupart des conflits qui opposent actuellement les jeunes viennent de leur ignorance réciproque ».

II-2 L'emploi du pronom relatif « que » :

Il est primordial de signaler que le pronom relatif « que » est rarement employé correctement, et cela apparaît dans les cas suivants :

a)- le premier cas :

Soit le corpus suivant :

« J'ai trouvé le livre qui je cherche. »

Ce locuteur n'a pas su employer le pronom « que », ou d'une autre manière, l'interférence est marquée par l'inadéquation du pronom relatif, il tend le remplacer par le pronom « qui », pour lui, il n'y a pas de trait distinctif entre ces deux pronoms -là, mais il sait d'ors et déjà qu'ils jouent le rôle d'un substitut grammatical.

De même, on constate que ce locuteur arabophone a fait une traduction intégrale, de l'arabe au français, suivant qu'il mêle les deux systèmes de langues ; la langue arabe dont il ne peut guère se passer lors de la représentation, et de l'expression d'une idée, et le français qu'il apprend en classe, en pensant bien sûr que le pronom relatif est invariable même s'il remplace le complément, et si on tente de traduire sa pensée en arabe on obtient :

[]

suggéré en classe dont la consigne consiste à souligner les pronoms relatifs dans des énoncés, par exemple, dans la phrase suivante :

« Il dit qu'il a découvert la grammaire qui lui permet de comprendre le français ».

En effet, l'apprenant a automatiquement souligné les deux (que) et (qui), cette confusion est marquée par l'ignorance de la fonction de chacun d'eux dans l'énoncé, il considère que ces deux termes sont des pronoms relatifs, étant donné qu'il a systématiquement appris les pronoms relatifs, mais, il n'a pas appris le deuxième sens du mot « que » qui est la complétive jouant le rôle d'un complément de la phrase introductive puisqu'il s'agit du discours indirect, et que la complétive « que » ne fait que remplacer les deux points, et les guillemets pour rapporter indirectement les propos d'un locuteur .

On aurait dû en effet lui enseigner la polysémie du mot « que » pour ne pas tomber dans l'erreur, et puisque la consigne a mis l'accent sur les pronoms relatifs, les élèves ont tendance à souligner les deux, s'ils connaissaient les « homonymes », ils ne commettraient pas ce type d'interférence.

Par ailleurs, il est à ajouter que la confusion entre le pronom relatif « que »

et l'expression temporelle exprimant la simultanéité « quand » dans un devoir à faire à la maison, où il est demandé de donner des exemples comprenant les pronoms relatifs. En corrigeant les différentes copies, nous avons constaté qu'il y a des élèves qui ont donné des exemples corrects, tandis qu'il y en a d'autres qui ont commis l'interférence citée, à titre d'exemple :

« J'ai trouvé le stylo quand je cherchais ». Cela est dû à la fusion entre le phonème [e]

et [] de l'expression « quand » suivant que la nasalité n'existe pas dans le triangle vocalique arabophone, pour lui, les deux termes sont identiques bien qu'ils n'aient pas la même graphie, et la même prononciation.

Il en est de même pour l'expression de but « pour que » ; il tend à dire que le « que » de « pour que » est un relatif puisqu'il s'écrit de la même manière que celle de la seconde partie de l'expression citée.

Mais, il devrait savoir que le « que » de « pour que » a pour fonction d'exprimer le but en utilisant le mode du subjonctif quand l'énoncé contient deux sujets différents, et non pas le même sujet.

De ce fait, la majorité des disciples considèrent que le pronom interrogatif « que » est un pronom relatif. Lors de l'explication de la leçon, débouchant sur les pronoms relatifs

dits : « Substituts grammaticaux », à la fin de la séance, il leur a été donné des énoncés afin de détecter le pronom relatif, sachons que cette application a pour objectif d'éviter la confusion, et d'amener les élèves à prendre connaissance des autres sens que possède le terme « que ».

En effet, ces derniers ont répondu que le pronom « que » de la phrase :

« Que fais-tu quand tu rentres à la maison ? », est un pronom servant de ligature « relatif », là, c'est la confusion à laquelle on devrait mettre un terme pour ne pas tomber dans cette interférence étant de type sémantique, en leur apprenant que ces deux pronoms ont des fonctions tout à fait divergentes l'une par rapport à l'autre, aussi bien sur le plan syntaxique que sur le plan sémantique.

En plus, l'élève devrait savoir que le pronom interrogatif « que » joue le même rôle que l'expression « qu'est-ce que » sauf qu'on utilise ce dernier quand on inverse le sujet avec son verbe.

Passons au cas suivant :

« Le journal traite des sujets concernant les problèmes du chômage il faut résoudre ».

Dans cet énoncé l'interférence se manifeste par l'absence du pronom relatif « que » pour mettre les deux phrases :

« le journal traite des sujets concernant les problèmes du chômage », et « il faut régler ces problèmes » en relation, ce que l'on peut déduire de cette phrase est que cet apprenant ne parvient pas à rédiger en réinvestissant ce qu'il a appris pendant les différentes leçons y compris celle de la grammaire, qui débouche sur l'étude du pronom relatif, il aurait donc dû dire : « Le journal traite des sujets parlant du problème du chômage qu'il faut résoudre ».

Et cela justifie son ignorance de l'emploi du pronom relatif, et sa position syntaxique et sa fonction malgré les exercices d'application qui ont d'ores et déjà été suggérés pendant ces études, ce qui est apparent est que les élèves apprennent et comprennent systématiquement les pronoms relatifs, mais ils finissent par les oublier lors de l'expression écrite.

En plus, dans un autre travail où on a demandé à l'apprenant d'étayer des arguments convaincants sur la valeur de notre pays, pour faire agir son interlocuteur, et en vue d'envisager un avenir meilleur et sans conflit :

« Il faut donner au pays la valeur qu'elle mérite ». (cf. annexe 13)

On constate que cette phrase renferme une interférence morphosyntaxique, étant donné que ce locuteur n'a pas encore saisi la fonction du pronom relatif « que », sa position dans une phrase et

le rôle qu'il y joue.

Tout d'abord, pour lui, le pronom relatif a pour antécédent : le complément d'objet direct « la valeur », et cela fait que le pronom personnel qui suit le pronom relatif s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent « valeur », cela est dû à son incapacité de décomposer la phrase et d'en détecter les différents constituants.

De plus, si on interprète cette idée, on trouve que le pays est pour cet apprenant féminin singulier, or, le mot « pays » est un nom masculin singulier, raison pour laquelle le pronom auquel renvoie le pronom personnel « elle » est « pays ».

Il en est de même pour le corpus suivant, le sujet de cette production écrite est de produire un appel afin de sensibiliser le lecteur, et de lutter contre le phénomène de la violence :

« Ils vivent dans des conditions **qu'elles** les poussent à voler, à agresser les femmes et même à tuer ».

Ce locuteur a commis une interférence de type syntaxique qui est marquée par la confusion entre le pronom relatif « qui » et le pronom « que », cela provient de son imprégnation dans sa langue maternelle, étant donné qu'en arabe on dit :

[]

Cet apprenant considère que le pronom relatif s'utilise de la même façon qu'en arabe, il a donc calqué la langue arabe sur la langue française, c'est pourquoi il a employé

[] renvoyant à [] de la même manière qu'en arabe le pronom relatif est variable, il s'accorde en genre et en nombre avec son antécédent, néanmoins, en français il est invariable, il serait correct s'il disait :

« Ils vivent dans des conditions qui les poussent à voler, à agresser, les femmes et même à les tuer ».

En outre, à la fin d'une séance d'élargissement, une question a été proposée aux élèves en vue de voir s'ils connaissent le comparatif dans l'exemple suivant en s'attendant qu'ils répondent correctement :

« Le film qu'on a suivi aujourd'hui est plus intéressant que celui d'hier ».

Néanmoins, la majorité des apprenants ont directement répondu que la complétive « que » ainsi que le comparatif sont des pronoms relatifs, le terme « que » peut s'utiliser dans la comparaison, à titre d'exemple :

Tu es plus frileuse que moi.

Il serait très utile d'apprendre aux élèves les autres fonctions grammaticales du terme « que » soit en leur donnant des exemples, soit en leur proposant un exercice de complétion, ou alors un autre dont la consigne est de souligner le pronom relatif à partir d'une série de phrases comportant toutes les différents fonctionnements du mot « qui »

y compris ceux exprimant la relative et ceux ayant d'autres sens.

Par ailleurs, suite à une épreuve qui a été suggérée aux élèves, et qui est constituée d'une question de grammaire, concernant le pronom cité, dont la consigne est de réécrire les deux phrases données, séparées par une virgule tout en évitant la répétition afin d'obtenir une phrase complexe dénuée de la redondance, et de l'incorrection du sens :

« Le jeune prince aperçut la ruche d'abeilles ; le jeune prince admirait la ruche d'abeilles ». (cf. annexe 14)

En effet, nous avons constaté que les réponses étaient variées :

Commençons par la première réponse :

« Le jeune aperçut la ruche d'abeilles qui admirait la ruche d'abeilles ».

Il est tout à fait remarquable que cet apprenant ne parvient pas à saisir la structure complexe de la phrase, et même le pronom relatif n'est pas adéquat, cela d'une part, et il ignore que la fonction principale qui est « éviter la répétition », mais le problème qui

se pose est : quel est le syntagme nominal qui est à remplacer par un pronom relatif étant donné que dans la consigne, il a été demandé d'éviter la répétition pour l'élève, sachons que cette question a déjà été donnée en classe, et le but de cette dernière est de réinvestir ce qu'on a appris au cours du projet, cette consigne est en rapport avec la leçon débouchant sur les substituts grammaticaux, et le pronom relatif en fait partie.

De plus, le syntagme nominal « le jeune prince » est récurrent, et il en est de même pour le syntagme nominal « la ruche d'abeilles » toutefois, cet apprenant a gardé la répétition, car il ignore que le pronom relatif « qui » a pour fonction de remplacer le sujet, et il a pour antécédent « le jeune prince », et non pas le C.O.D, l'élève considère que c'est « la ruche d'abeilles » qui produit un fait.

Alors, il aurait dû décomposer les deux phrases pour parvenir à détecter ses éléments constitutifs, mais, le fait de placer le pronom relatif « qui » après le C.O.D prouve que cet élève ne différencie pas entre un sujet faisant l'action, et un C.O.D subissant l'action.

Passons à la deuxième réponse :

« Le jeune prince aperçut la ruche d'abeilles que le jeune prince admirait la ruche d'abeilles ».

On constate dans cette réponse que la phrase n'a subi aucune transformation, de la même manière que cet élève n'a fait que relier les deux énoncés sans avoir compris le sens de la phrase.

Certes, il a trouvé le pronom relatif adéquat, il sait qu'il suit son antécédent qui est

« la ruche d'abeilles », et il sait que ce pronom a pour fonction de renvoyer au C.O.D.

D'autre part, l'élève oublie complètement qu'il n'y a pas uniquement le pronom relatif qui sert à éviter la répétition, mais il y en a d'autres comme : les pronoms personnels. L'objectif visé dans cet exercice, est de voir si l'élève a bien saisi le but principal des anaphores ou non, c'est pour cela qu'on a donné deux phrases à joindre avec le même sujet et le même C.O.D.

De ce fait, l'élève se trouve devant deux types de répétition, il ne sait pas comment et par quoi les éviter, il aurait dû remplacer « le jeune prince » par le pronom relatif « qui »

et remplacer « la ruche d'abeilles » par le pronom personnel « elle ».

En outre, voici une autre réponse :

« Le jeune prince aperçut la ruche d'abeilles qui l'admirait ».

Dans cette phrase s'inscrit une interférence syntaxique et même phonétique, le pronom ne convient pas au sens de la phrase.

Nous avons constaté que la majorité des apprenants fusionnent les deux pronoms relatifs « qui » et « que », là, le sens de la phrase a complètement changé par l'emploi du pronom relatif « qui », et par l'utilisation du «L' », sachons qu'on est en présence de deux interprétations de ce mauvais emploi, du point de vue phonétique qui fait que l'expression « qui l'admirait » est équivalente à l'expression « qu'il admirait », mais uniquement du point de vue de la phonétique, et non pas sémantique, c'est-à-dire que phonétiquement parlons, on dit : [] pour l'expression « qui l'admirait », de même on dit [] pour la phrase « qu'il admirait », pour cela, l'élève a souvent tendance à écrire ce qu'il entend sans prendre en considération que l'idée qu'il a en tête, et qu'il prononce doit être exprimée conformément à la norme, parce que si on écrit ce qu'on entend dans tous les cas, on va automatiquement digresser les normes de l'écriture, il est vrai que l'aspect phonétique, articulatoire s'associe à l'aspect graphique pour que la langue soit compréhensible, et notamment pour assurer une bonne articulation des mots, néanmoins, on ne peut pas rédiger des phrases sous forme de créole, la phrase française n'est pas une suite de mots juxtaposés en vue que l'idée qu'on veut transmettre soit comprise d'une manière ou d'une autre, mais, l'écriture renferme des règles à suivre.

Par ailleurs, on peut analyser cette interférence de la manière suivante :

Le locuteur ignore à quel nom renvoie le « L' », cela suppose qu'il pense que le « L' » va renvoyer à « jeune prince », et non pas au C.O.D, car il a été placé juste devant le pronom relatif. En outre, au cours d'une leçon dont l'objectif est de comprendre la subordonnée relative, explicative, et la relative déterminative dans la phrase :

« Mon frère, qui allait partir à la gare, s'est aperçu qu'il avait égaré son billet ».

En effet, un élève intervenait en disant que, la seconde phrase contient un relatif, cette interférence, qui est de type sémantique, est due à la confusion entre les deux sens que possède le terme « que » à savoir : La relative, servant à éviter la redondance, et la complétive qui sert à compléter le sens de la phrase en répondant à la question « quoi ? »

Sachons que le but de cette phrase, est d'amener l'apprenant à prendre connaissance des deux emplois.

Donc, le problème crucial qui se pose est que les apprenants ne parviennent pas à saisir la structure des phrases, ils ne différencient pas entre le sujet et le C.O.D.

En effet, il est utile d'apprendre à l'élève que le pronom relatif « que » est complément d'objet direct du verbe de la relative, il représente un antécédent animé ou inanimé : les enfants que vous voyez ...Les idées que j'ai exposées...

Comme il peut être attribut :

C'est l'image même de l'élève que j'étais.

II-3 Le pronom relatif « où » :

Voici un cas, après avoir corrigé la production écrite d'un élève dont la consigne est de commenter un graphe représentant le taux de la natalité, et celui de la mortalité à travers les deux périodes différentes à savoir : la période coloniale, et la période poste- indépendante :

« C'est dans le premier graphe que le taux de mortalité remonte à 37% ». (cf. annexe 15)

L'interférence se manifestant dans cet énoncé est de type syntaxique, étant donné que l'élève a employé le pronom relatif « qui » au lieu du pronom relatif « où », le pronom qui est rarement utilisé par les apprenants, suivant qu'ils ignorent que « le graphe » représente un groupe prépositionnel de lieu et non pas le sujet de l'action, il devrait savoir qu'il serait adéquat d'utiliser le pronom relatif « où » ayant souvent pour antécédent « un lieu », comme il devrait savoir que le fait d'utiliser la préposition spatiale : « dans » montre qu'il s'agit d'un espace.

Donc il serait correct s'il disait :

« C'est dans le premier graphe où le taux de mortalité remonte à 37°/ ».

Ou bien « c'est dans le premier graphe que le taux de mortalité remonte à 37/°

De plus, si on analyse le corpus ci-dessous, dont le thème est d'exprimer son point de vue sur le phénomène de la pollution, tout en parlant de ses causes, et de ses conséquences :

« La planète ou nous vivons est menacée par le phénomène de la pollution ».

On constate l'émergence d'une interférence au niveau du pronom relatif « où » marquant le lieu dans cet énoncé, il est à signaler que la majorité des élèves font la confusion entre le pronom relatif « où », et le « ou » exprimant le choix appelé l'alternatif, cela est forcément dû à leur ignorance du trait distinctif qui les différencie à savoir l'accent suivant que dans le système vocalique arabophone le pronom [] doit obligatoirement être suivi d'un articulateur spatial [] qui est variable suivant qu'il dépend du genre et du nombre de l'antécédent, c'est donc [] qui indique qu'il s'agit d'un lieu, tandis que l'alternatif est exprimé par [] ou bien [], néanmoins, en français, le pronom relatif « où » et l'alternatif « ou » ont la même prononciation, mais ils se distinguent par la graphie, si on parle de deux monèmes qui n'ont pas bien évidemment le même sens, l'accent va marquer le trait distinctif, l'accent joue donc un rôle considérable du point de vue sémantique. Phonétiquement parlons ; il n'y a aucune différence entre eux de la même manière qu'on prononce le « où » marquant la relation [u], il en est de même pour l'alternatif « ou » [u].

En effet, il s'avère que ce type d'interférence est devenu inévitable, car les apprenants ne donnent pas de l'importance à l'accent qui est bien sûr un trait pertinent entre les deux termes qui viennent d'être cités, cela provient de leur référence à la langue mère dans laquelle l'accent est inexistant.

Il serait donc préférable de proposer aux apprenants des séances de dictée pour les amener à apprendre l'orthographe de la langue française, même s'ils sont au terme des études secondaires, même si on n'a pas suffisamment de temps pour la suggérer en classe, on peut la leur faire pendant des cours supplémentaires pour mettre fin à ces lacunes orthographiques.

Outre l'interférence qu'on vient d'analyser, il y en a d'autres qu'on va soulever de l'exercice suivant, et qui consiste à souligner le pronom relatif, dire quelle est sa nature et le rôle qu'il joue dans les énoncés suivants :

- 1 Pas un oiseau ne passe en fouettant de son aile l'air épais où circule un immense soleil.
- 2 « Qui veut mourir ou vaincre est vaincu rarement ».

3 Où irons-nous, quand partirons-nous ?

4 C'est la plage où j'ai passé de très bonnes vacances.

Après une longue observation, il s'est avéré que les apprenants avaient tendance à souligner tous les pronoms, et dire qu'ils sont des pronoms relatifs.

En effet, dans le premier énoncé, aucune fausse réponse n'a été signalée, ils ont tous souligné le pronom relatif « où », et ont répondu qu'il est un pronom relatif, mais la justification de son emploi n'était pas la même, il y avait des élèves qui ont dit qu'il remplace « l'air épais », tandis qu'il y en a d'autres qui ont répondu qu'il a pour antécédent « un immense soleil », car, ils ignorent l'antécédent, et ils ne savent pas que chaque pronom relatif suit son antécédent, il ne le précède jamais.

Néanmoins, dans la deuxième phrase tous les apprenants ont souligné « ou » et dit que c'est un pronom relatif remplaçant le verbe mourir, cela résulte bien évidemment de la fonction de l'alternatif « ou », puisqu'il s'agissait de choisir entre « mourir »

et « vaincre », ces élèves devraient savoir que le « ou » exprimant le choix ne porte jamais un accent sur le « u ».

De plus, dans le troisième énoncé :

« Où irons-nous, quand partirons-nous ? ».

Tous les apprenants ont automatiquement souligné le « où » en disant qu'il est un pronom relatif marquant le « lieu », il est évident que c'est un pronom qui marque « le lieu » dans la phrase, mais c'est un pronom interrogatif.

En effet, on devrait apprendre aux apprenants que si le pronom « où » se trouve en tête de la phrase qui marque à son tour un ton interrogatif suivi de l'inversion du sujet avec son verbe, et surtout le point d'interrogation, qui montre qu'il s'agit d'une question, comme il ne faut pas oublier qu'il peut introduire une interrogation indirecte qui ne nécessite pas de réponse, et se termine pas un point, donc c'est une confusion à éviter.

Tandis que dans la quatrième, toutes les réponses étaient correctes sauf qu'ils n'ont pas bien saisi la fonction de « où » précédé du démonstratif, c'est ce qui veut dire qu'ils ne connaissent pas l'emphase marquée par le « **démonstratif+le pronom relatif** » pour mettre l'accent sur le lieu « plage ».

En recourant à une copie d'un élève dont le sujet est de rédiger un bref paragraphe dans lequel il décrit son lycée, voilà l'interférence qui a été soulevée :

L'interférence qui se signale est marquée bien évidemment par l'absence du relatif, et cela est forcément dû à son ignorance de ces relatifs y compris le relatif « où » qui convient au sens de cet énoncé, et du moment que l'apprenant ne connaît que la première fonction du relatif « où » qui consiste à renvoyer au lieu, automatiquement, il ne l'emploie pas, pour cela, on devrait l'amener à prendre connaissance de la deuxième fonction du « où », et cela se justifie par le cas dont on parle, le relatif peut aussi avoir pour antécédent un groupe prépositionnel de temps « le jour », il devrait dans ce cas employer le relatif « où » en disant :

« Voilà le jour **où** nous nous retrouvons dans l'espace, c'est un paradis ».

Passons à la copie suivante :

« On a organisé un voyage interplanétaire à bord d'un vaisseau spatial il ya tous les moyens, c'est-à-dire ce qu'on a besoin ».

Cette phrase renferme deux interférences, la première se manifestant par l'omission du relatif, et la seconde par l'inadéquation du relatif, cela provient bien sûr de son incompréhension de la fonction remplie par chacun de ces relatifs :

D'abord, on ne peut jamais avoir deux verbes conjugués dans la même phrase, et c'est d'ailleurs le présentatif « il y a » qui nous indique qu'il s'agit d'un lieu.

En outre, la deuxième interférence émerge au niveau du relatif « que », dans le sens où l'apprenant ne connaît pas l'usage du relatif « dont » renvoyant au complément du nom « des moyens » dans cette phrase, c'est pour cette raison qu' il a remplacé le relatif « dont » par le pronom « que », et c'est l'erreur la plus récurrentes qu'on trouve dans les rédactions des élèves, et puisque cet apprenant a employé l'expression « c'est-à-dire » servant à reformuler la première phrase en vue de l'expliquer, on aurait dû dire :

« C'est-à-dire, tout ce dont on a besoin, donc il serait adéquat de dire soit :

« En 2010, on a organisé un voyage interplanétaire au bord d'un vaisseau spatial **où** il y a tous les moyens dont on a besoin » ;

Ou on dit :

« En 2010, on a organisé un voyage interplanétaire au bord d'un vaisseau spatial, **où** il y a tous les moyens, c'est-à-dire, tout ce dont on a besoin » ;

Ou alors dire :

« En 2020, on a organisé un voyage interplanétaire au bord d'un vaisseau dans lequel il y a tout ce dont on a besoin ».

L'homme dont tu regardes la photo ... La photo de l'homme et dans l'exemple cité :

« Je revoyais la cuisine dont la fenêtre s'ouvrait sur une cour anormalement étroite », mais, on peut employer « **de qui** » quand l'antécédent est animé, cité comme exemple :

L'homme **de qui** tu regardes la photo...

De plus, on doit employer « **de qui** » et « **duquel** » quand le pronom relatif est complément d'un nom précédé d'une préposition comme l'indique l'exemple suivant :

« C'est un cinéaste dans les films **de qui (lequel)** il y a toujours beaucoup d'actions ».

Ce pronom peut notamment être un complément indirect du verbe de la relative suivant les exemples ci-dessous :

-L'homme **dont** je t'ai parlé... → je t'ai parlé **de cet homme**...

-Le livre **dont** je t'ai parlé... → je t'ai parlé **de ce livre**...

Comme on peut utiliser « **de qui** » quand l'antécédent est animé, tandis qu'on emploie « **duquel** », **de quoi** (dans la langue soutenue) quand l'antécédent est nom animé par exemple : le livre **duquel** je t'ai parlé...

En effet, il aurait dû dire :

Le nucléaire est une source de progrès **dont** on a besoin pour réduire la pollution.

De plus, « **dont** » a pour fonction de renvoyer au groupe prépositionnel «**de la source de progrès** », et si on garde la répétition on obtient :

Le nucléaire est une source de progrès, on a besoin de la source de progrès.

Passons maintenant à un autre cas :

« Le mal de dos est une maladie, un nombre important souffrent ». (cf. annexe 17)

L'interférence se manifeste par l'absence du relatif « dont », car, cet élève -comme la majorité des apprenants- ne sait pas l'utiliser étant donné que son emploi est compliqué en quelque sorte pour eux.

En effet, il s'avère qu'ils ignorent complètement l'usage de ce pronom puisqu'il n'existe pas en arabe, la langue à laquelle ils se réfèrent pour comprendre et rédiger en français.

Cette phrase est alors incomplète bien que l'idée de son locuteur soit comprise, il devrait dire :

« Le mal de dos est une maladie **dont** souffrent un nombre important de personnes ».

Prenons cet énoncé :

« On a remarqué que **dont** les pays bas le taux de natalité s'élève de plus en plus ».

(cf. annexe 18)

En effet, dans ce corpus émerge une interférence syntaxique et phonétique, cela suppose que le locuteur fusionne l'usage des deux termes « **dont** » étant un pronom relatif, et la préposition « **dans** » indiquant l'espace bien qu'ils soient deux signes linguistiques tout à fait divergents du point de vue de la fonction grammaticale, de l'orthographe, et de la prononciation.

En outre, il ne serait pas superflu de dire que cet élève ne distingue pas entre les deux phonèmes nasaux à savoir : [ã] et [õ], ou autrement dit, il pense qu'il n'existe pas de trait distinctif entre la préposition renvoyant au lieu, et le relatif « dont », car, phonétiquement parlons, l'ultime lettre de la préposition « dans », et celle du pronom relatif « dont » ne se prononcent pas, la confusion est par conséquent au niveau de la nasalité, et c'est ce qui entraîne bien évidemment l'incorrection de l'orthographe.

De ce fait, nous avons remarqué qu'un nombre considérable d'apprenants prononcent mal les lettres nasales.

En outre, voici une autre expression qui a été retranchée d'une production personnelle débouchant sur la description d'un endroit déjà visité et que l'on n'a jamais oublié :

« Le plus bel endroit que je me souviens dans ma vie est la Casba. » (cf. annexe19)

D'après les écrits des élèves, nous constatons que l'emploi des pronoms relatifs est aléatoire.

On en déduit en fait qu'il y a des modifications afférentes au comportement des relatifs « que » et « dont », ou en d'autres termes, l'interférence se manifeste par la confusion des usages de « que » et « dont ».

Dès lors, nous remarquons que l'erreur syntaxique courante à l'écrit est bien l'emploi du relatif « que » à la place du relatif « dont ».

Les élèves du cycle secondaire pourraient être en mesure de corriger cette erreur et de maîtriser l'usage du relatif « dont » à l'écrit, pour cela, il faut d'abord qu'ils soient conscients que l'emploi de « que » à la place de « dont » courant à l'oral, est considéré comme fautif à l'écrit.

En plus, ces élèves doivent désigner « que » relatif et « que » subordonnant, ce qui implique un nombre considérable de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Il est bon de savoir compris que le relatif « que » ne peut être utilisé dans le même contexte grammatical que « dont ».

Ces pronoms se substituent à des groupes qui n'ont pas la même forme car, « **dont** » ne se substitue qu'à des groupes composés de « **de+ nom** » et qui n'ont pas la même fonction

qu'ils ne connaissent que le relatif « que », et ils n'ont pas compris la seconde fonction du terme « que », là il fallait savoir que ce terme joue le rôle de la complétive s'il est suivi d'un verbe introducteur ou d'affirmation, cela nous mène à dire que cet apprenant n'a pas compris, peut-être, le sens du verbe « convaincre » et même s'il ne l'a pas compris, il devrait savoir que la seconde phrase sert à compléter la première qui est la principale.

3-Les autorités prendront les décisions quand nous leur apportons le plan suggéré.

Dans cet énoncé la plupart des élèves ont répondu qu'il s'agit du relatif en pensant que la subordonnée « quand nous leur apportons le plan suggéré » est relative, et cela prouve que cette interférence est de type phonétique et sémantique en parallèle, car, il ne faut pas oublier qu'on est devant des apprenants arabophones, pour ces derniers, phonétiquement parlons, il n'ya pas de trait distinctif entre [ə] de [] et le [] de [kã]

et sémantiquement parlons, il confond entre le relatif « que » et l'expression de temps « quand ».

En outre, il est à savoir que la lacune majeure que les élèves rencontrent lors de l'apprentissage est bien la prononciation, étant donné qu'il y a des phonèmes qui n'existent pas en langue arabe.

4- Les tableaux que ma femme a peints se sont vendus comme des petits pains chauds.

De plus, nous avons remarqué que la majorité des élèves ont donné de bonnes réponses tandis qu'il y en avait d'autres qui ont répondu qu'il s'agit de la complétive, ils ont répondu que si on dit le tableau et on s'arrête, la phrase devient incomplète, on doit ajouter la suite de la phrase pour qu'elle soit complète, mais ce n'était pas le cas, le problème est que ces élèves apprennent systématiquement la grammaire, là, il n'y a pas de verbe introducteur, la phrase débute par le travail, et ils ignorent que le mot « travail » est l'antécédent du relatif « que », ce qui est constaté est que les apprenants répondent d'une manière aléatoire, sans réflexion aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

5-L'orage était tellement violent que les routes furent fermées à la circulation.

De ce fait, un grand nombre d'élèves sont tombés dans l'erreur, ils considèrent que le terme « que » est un relatif, cela convient de dire qu'une interférence de type sémantique s'est inscrite, car, ils ignorent que l'expression « tellement que » a pour but d'exprimer la conséquence et le « que » est la suite de cette dernière.

6-Le fer, qui est un métal précieux, est tiré du sein de la terre.

Dans cette phrase, tous les élèves ont donné la bonne réponse en disant que le « qui » est relatif, pour le pronom relatif « qui » il n'y a pas de problème, car, il n'a que cette fonction qui est la

relation, contrairement au terme « que » qui peut avoir plusieurs sens, c'est-à-dire polysémique. Mais le problème est qu'ils ne parviennent pas à détecter la principale de la subordonnée.

7-Un proverbe dit que le désœuvrement est père de tous les soucis.

Dans cet énoncé les apprenants ont commis la même erreur, qui est la confusion entre les deux différents usages du terme « que », le premier ayant le sens d'un relatif et le second servant à introduire, à rapporter indirectement des propos, ou un verbe introducteur servant à remplacer les guillemets du discours direct, l'interférence est donc de type sémantique, l'apprenant devrait inéluctablement comprendre que le terme « que » est polysémique.

Outre cette application amenant les élèves à prendre connaissance des différents usages du mot « que », une autre application a été mise au point, et qui débouche sur la complétion des énoncés par le pronom adéquat :

En effet, dans ce type d'application les réponses sont variées, commençons par la première réponse renfermant l'inadéquation du pronom relatif. (cf. annexe 20)

Voici une réponse :

La sarcelle **qui** j'ai acheté m'a permis d'entretenir mon jardin.

En effet, ce locuteur n'arrive pas à retrouver le pronom adéquat, si on analyse cet emploi, on constate que le complément d'objet « sarcelle » a été personnifié étant donné qu'en arabe on utilise [] aussi bien pour les personnes de genre féminin que pour les objets de type féminin, néanmoins, en langue française, ce n'est pas du tout le cas, la difficulté qui s'est présentée est de retrouver le COD en tête de la phrase, or, l'apprenant a en tête que la phrase commence d'abord par un sujet faisant l'action, un verbe, puis le complément d'objet direct, mais il n'a pas appris les constructions complexes de la phrase, comme c'est le cas dans cet énoncé, il devrait savoir que le relatif « qui » peut suivre le complément d'objet à condition que le COD soit une personne.

La réponse correcte est :

La sarcelle **que** j'ai achetée m'a permis d'entretenir mon jardin.

Passons à la deuxième phrase :

La maison **dont** je me demeure date d'un demi-siècle.

Dans cette réponse, l'interférence se manifeste par l'inadéquation du pronom relatif.

Ce mauvais emploi est forcément dû au recours à la langue maternelle, car, en traduisant sa pensée, on trouve que cet apprenant confond entre le relatif « dont », et l'articulateur d'espace « dans », étant accoutumé à la langue arabe, ce locuteur ne fait pas la différence entre ces deux

termes, car en arabe la nasalité n'existe pas, c'est donc la confusion phonétique qui a marqué cette interférence, de la même manière que pour lui, ils ont la même prononciation cela d'un côté, d'autre part, il considère que le mot « maison » est un lieu, et c'est ce qui a justifié l'emploi de « dont » en pensant qu'il renvoie au lieu, c'est donc la prononciation qui pose problème, et cela provient de son apprentissage antérieur, il fallait qu'on lui enseigne la phonétique française afin de l'amener à articuler les différents sons des lettres, et des termes y compris la nasalité.

En outre, voici un autre cas :

La maison **donc** je me demeure date d'un demi-siècle.

Cet élève a employé un articulatoire qui n'a rien à voir avec la question donnée, suivant qu'il a fusionné deux termes qui ont des fonctions tout à fait divergentes : le premier servant à conclure ou alors à exprimer une conséquence, le second servant à relier deux phrases complexes en vue d'éviter la répétition qui est le pronom relatif « dont », ce qui est constaté est que les élèves ne font pas attention à ce qu'ils recopient en classe, surtout du point de vue de la prononciation, il est vrai que « donc », et « dont » se prononcent presque de la même façon, et même s'écrivent presque de la même manière, mais il faut apprendre aux apprenants qu'ils n'ont pas la même fonction ni la même prononciation,

et ce qui est bénéfique est que cette interférence a été mentionnée au tableau, et que les élèves arrivent à la corriger.

En effet, il est préférable de mentionner les erreurs courantes au tableau, et de demander ensuite aux élèves de les corriger afin qu'ils ne les commettent pas ultérieurement, malheureusement, malgré les exercices de remédiation qu'on suggère à la suite d'une difficulté rencontrée, les apprenants ne parviennent pas à les dépasser, car, ils ne peuvent pas se passer de la langue mère dans l'apprentissage du français.

Passons à la troisième réponse :

C'est une personne que on ne peut pas se passer. Toute une bénévole.

Cette réponse est bien évidemment fautive car, le pronom relatif « que » ne convient pas au sens.

De ce fait, il en ressort que l'usage du pronom « **dont** » a toujours été difficile, car il a pour but de remplacer un complément du nom, comme c'est le cas dans la réponse

ci-dessus, l'élève a souvent tendance à employer le relatif « que » au lieu du relatif « dont ». Pour les autres pronoms relatifs, ils parviennent à saisir leur emploi excepté celui du relatif « **dont** » vu la complexité de son usage, c'est donc le groupe prépositionnel auquel il renvoie qui a été la

cause de l'incompréhension de sa fonction, sachons que c'est le seul pronom qui n'est pas usé par les élèves dans leurs rédactions personnelles.

Outre l'interférence se manifestant par l'inadéquation du relatif, l'apprenant ignore l'article contracté, et si on a deux voyelles, on doit utiliser la contraction qui s'utilise par la réduction de l'ultime lettre du relatif « que », et celle par laquelle débute le pronom indéfini « on », il devrait savoir décomposer la phrase en vue de détecter ses différents groupes appelés syntagmes, tout en repérant la phrase noyau. En le faisant on obtient :

« On ne peut pas se passer de cette personne ».

Cette phrase a bien subi des transformations en vue d'insister sur la « personne ». Commençons par la première transformation, qui est l'usage de la forme présentative caractérisée par l'usage du démonstratif « c'est », automatiquement va s'ajouter le pronom relatif « dont » puisqu'on a affaire à un complément du nom : « de cette personne », c'est donc la préposition « de » qui montre qu'on doit employer le relatif « dont », et si on garde la répétition on obtient :

C'est une personne, on ne peut pas se passer de cette personne.

Donc, le relatif « dont » va remplacer « de cette personne », mais il suit inéluctablement son antécédent.

Il est donc convenable de dire :

« C'est la personne **dont** on ne peut pas se passer ».

Passons maintenant à l'énoncé suivant :

C'est justement ce que j'ai fait référence.

Dans cette réponse le relatif ne convient pas au sens, car il s'agit cette fois-ci d'un pronom relatif composé, étant donné que cet apprenant ignore complètement les différents usages des relatifs composés.

Essayons de voir la phrase noyau :

« J'ai fait référence à quelque chose. »

En subissant la transformation afin de focaliser quelque chose, on a ajouté la forme présentative « c'est...à quoi... », et comme on dit : « faire référence à quelque chose » automatiquement, le pronom adéquat va remplacer le groupe prépositionnel « à quelque chose », ce relatif est « quoi » précédé de la préposition « à », cet élève a employé le pronom relatif « que » en pensant qu'on dit : « faire référence quelque chose », il a fait référence à la structure « ce que » le démonstratif « ce » suivi du pronom relatif en vue de mettre l'accent sur le complément d'objet direct.

Cependant, la phrase comprend un complément d'objet indirect ou un groupe prépositionnel « à quelque chose » étant donné qu'on est en présence d'un verbe transitif indirect « faire référence ».

Donc, il aurait dû employer le pronom relatif « quoi » puisqu'on a affaire à un objet en écrivant : « C'est ce à quoi j'ai fait référence ».

Essayons d'analyser cette réponse :

« Les emplois **qui** vous avez refusés ont été comblés par d'autres adultes ».

Ce qui a été déduit de cette phrase est que l'apprenant n'arrive pas à saisir la spécificité de chaque pronom malgré les exercices qu'on lui suggère, cela nous mène à dire que nos apprenants doivent bénéficier des cours supplémentaires bien particuliers afin d'assimiler la fonction de ces relatifs, car on a remarqué que la majorité des élèves ne savent employer que le relatif « qui » généralement, et ils ne connaissent pas la nature de l'antécédent auquel doit renvoyer chaque relatif, il serait adéquat d'employer le relatif « que », car l'antécédent est un complément d'objet direct « les emplois », si on se réfère à la phrase noyau on obtient deux énoncés indépendants à savoir :

« Vous avez refusé les emplois de temps ».

« D'autres adultes ont comblé ces emplois ».

En effet, les élèves devraient savoir que la phrase complexe donnée est toujours le résultat de la transformation que la phrase noyau a subie, la phrase matrice a pour but de créer la concision de la structure de la phrase du point de vue lexical, et sémantique tout en mettant fin à la redondance du complément d'objet direct, la réponse adéquate est en effet la suivante :

« Les emplois que vous avez refusés ont été comblés par d'autres adultes ».

Il importe de souligner que le pronom relatif « dont » est vraiment difficile à saisir par les apprenants, et cela se justifie par le fait de substituer le pronom relatif « que » au relatif « dont », et lors de la correction, il y a une élève qui n'a pas été convaincue par l'emploi du pronom relatif « dont » dans la phrase suivante :

« C'étaient des gens dont nous étions fiers », on peut aussi dire :

« C'étaient des gens de qui nous étions fiers »

Mais une fois qu'on a opté pour la décomposition de la phrase pour en découvrir les différents constituants, tout en faisant appel à la phrase noyau :

« Nous étions fiers des gens ».

En fait, il a été demandé aux élèves de détecter les constituants de la phrase, et c'est ainsi que la phrase a été décomposée :

Nous : pronom personnel ayant la fonction d'un sujet faisant l'action.

Etions : verbe d'état conjugué à l'imparfait.

Fiers : adjectif qualifiant l'état du sujet « nous ».

Des : ce groupe de mots est constitué d'une préposition « de », et d'un article défini « les », sachons que cette contraction a été l'objet de la confusion entre le syntagme nominal « des gens » comprenant un article indéfini suivi d'un nom « gens », et le groupe prépositionnel « de les gens », cependant après l'explication qui leur a été fournie concernant l'article contracté « des », les apprenants parviennent à dire qu'il s'agit d'un complément d'objet indirect.

A cet effet, en revenant bien sûr à la phrase noyau ou tout simplement à la phrase donnée, on obtient deux phrases : la première commençant par le démonstratif servant à présenter « les gens » : « C'étaient des gens », et la seconde : « nous sommes fiers de ces gens ». La structure de cet énoncé complexe commence à s'éclaircir, et l'élève a trouvé le relatif adéquat après avoir retrouvé l'antécédent et sa nature en disant que le relatif « dont » de la phrase est un complément de l'adjectif, et par la même occasion, ils ont pris connaissance de ses différentes fonctions.

En outre, si on analyse la réponse suivante :

« C'étaient des soldats que avaient été dévoré par leurs bavures ».

On constate que l'inadéquation du relatif est forcément due à l'ignorance de la passivation, car, si l'élève comprenait la transformation passive, il emploierait le relatif « qui » au lieu du pronom relatif « que », c'est pour cette raison qu'on a fait un retour à la passivation, on doit transformer la phrase passive à la forme active pour que l'apprenant parvienne à trouver le relatif adéquat, on obtient donc la phrase suivante :

« Les bavures des soldats les avaient dévorés », en ajoutant la forme présentative on obtient : « c'étaient des soldats », ensuite, l'élève doit trouver le mot répété qui est :

« les soldats », puis, il va se rendre compte que le mot « soldat » est un sujet de la phrase, et enfin, il arrive à dire que le pronom convenant dans la phrase est le relatif « qui ».

En outre, selon un exercice qui a été fait en classe, et qui consiste à identifier les pronoms relatifs de l'antécédent, et ce texte comprend les différents sens de chaque pronom relatif :

Après avoir posé la question, il a été constaté que les apprenants ont confondu entre les différents emplois du terme « que ».

Les propositions relatives qui se trouvent dans le texte (cf. annexe 21) sont :

-qui subsistent.

- qui sont sous-alimentées.

-Où d'immenses groupes humains conservent des méthodes de culture très rudimentaire.

-On constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, tels le riz ou le blé.

-qui fournissent de l'énergie.

- Bien que le corps n'en ait besoin qu'en de petites quantités.

- qui souffrent de maladies ayant des répercussions sur leur développement physique et intellectuel.

En effet, en ce qui concerne la première réponse, elle est correcte, il en est de même pour la seconde, la troisième et la dernière.

Cependant, concernant la troisième, les apprenants confondent entre le « que » ayant la fonction de la complétive, cette confusion est due à l'équivoque du terme « que », on devrait savoir que le terme « que » de l'expression : « on constate que » sert à compléter la phrase qui la suit, elle a le rôle du complément, on constate quoi ? L'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, de ce fait, la confusion est également faite entre le « que » de la phrase « l'alimentation n'est constituée que de céréales », et le relatif, cela provient de l'ignorance de la conjonction « que » et son rôle qui se détermine dans l'expression de la tournure négative, avec le sens restrictif.

De plus, les apprenants ont confondu entre le « ou » marquant le choix ou l'alternance et le pronom relatif « où », et cette confusion vient de leurs ignorances du trait distinctif à savoir l'accent, et cela se constate aussi dans leurs rédactions personnelles, la majorité d'entre eux ne mettent jamais l'accent sur le « u », car ils se prononcent de la même manière [u].

Outre l'interférence que nous venons de signaler, voici une autre confusion : les apprenants ont tendance à souligner le « que » de « bien que » en pensant que c'est un relatif ayant pour antécédent « bien », on devrait savoir que ce terme est une locution conjonctive, et non pas un pronom relatif, et que l'expression « bien que » exprime l'opposition.

En revanche, au cours d'une leçon débouchant sur l'expression de cause, un exercice d'application a été proposé aux apprenants, et qui consiste à établir un rapport de cause entre des phrases indépendantes en utilisant l'expression mise entre parenthèses :

« J'ai trouvé facilement la rue, l'agent de police m'a renseigné.

Voilà la réponse donnée par les élèves :

J'ai trouvé la rue facilement grâce à l'agent de police m'a renseigné.

En effet, l'interférence qui s'en soulève se manifeste par l'omission du pronom relatif « qui », car la phrase ne contient jamais deux verbes conjugués, la phrase est donc incomplète, car il manque l'emploi du relatif renvoyant à l'agent de police.

On remarque que l'élève ne s'est basé que sur la consigne, mais il aurait dû dire :

J'ai trouvé facilement la rue grâce à l'agent de police qui m'a renseigné.

De plus, en recourant à une production écrite qui consiste à contracter un texte ex positif par la suppression des détails et des explications, tout en reformulant les idées de l'auteur, lors de la correction des copies, voilà ce qui a été écrit par une élève :

« L'œuf peut se scinder en deux pour former de vrais jumeaux qu'il n'ya pas de différence entre eux »

L'interférence qui se manifeste est de type syntaxique, et il ne serait superflu de signaler que les apprenants n'emploient le relatif que rarement et si on l'utilise, il sera mal employé, car son usage n'est pas aussi simple que celui des relatifs simples et comme sa pensée, et sa rédaction sont le résultat de la traduction textuelle de l'arabe au français, on obtient l'énoncé suivant :

[]

En effet, le recours à la langue maternelle fait que ce locuteur considère que

[] en langue arabe est « qu'il » en français, et [] en arabe est « entre eux » en langue française.

Il est important de signaler que l'apprentissage des pronoms relatifs composés n'est pas facile pour les apprenants, et cela provient bien évidemment de la complexité de leurs emplois étant donné qu'ils s'utilisent avec des prépositions, alors que les élèves confondent entre ces dernières, car avant de rédiger ou de s'exprimer en français y compris les prépositions, on ne peut pas se passer de la langue mère, pourtant l'emploi de ces derniers est tout à fait différent d'une langue à une autre.

En effet, pour parvenir à réduire le nombre d'interférences qui s'accroît de plus en plus, il est préférable de suggérer une série d'exercices de remédiation pendant la séance du compte rendu de l'expression écrite.

Pour amener l'apprenant à rédiger un paragraphe, il serait préférable de mettre en jeu une méthode qui facilite la correction des fautes des apprenants, car, nous remarquons que certains élèves ne sont pas capables d'exprimer leurs idées en français.

De plus, il ressort de la correction des examens que l'élève répond aux questions de compréhension du texte, mais une fois arrivé à la production écrite, il est bloqué.

En effet, il serait bénéfique si la séance de la correction de la production écrite suit le déroulement suivant :

1-Le rappel du sujet.

2-Confronter le groupe classe avec ses propres erreurs, puis les corriger, et chaque faute devrait être accompagnée d'un exercice de remédiation.

3-L'amélioration d'un paragraphe qui devrait être moyen.

De ce fait, le formateur devrait se baser sur cette séance, car c'est l'activité qui dévoile ce que cet élève a acquis au cours de la séquence, et c'est à l'enseignant d'évaluer ce qu'il entreprend pour ses élèves, et de voir si la méthode pour laquelle il opte est bénéfique ou non. Donc il est inéluctable que l'activité d'écriture soit mises en évidence à la fin de chaque séquence, et sensibiliser les élèves sur son importance, car c'est une leçon où se reflète le savoir-faire de l'élève, et c'est à ce moment là que le professeur arrive vraiment à savoir ce que l'apprenant a pu regrouper comme « savoirs ».

Il est vrai qu'il est impossible de faire beaucoup d'exercices dans une seule séance étant donné que l'enseignant est chargé d'un programme qu'il doit accomplir avant la date limitée en fin d'année, mais le problème qui préoccupe aujourd'hui les enseignants est que les élèves ne s'intéressent guère aux cours supplémentaires qu'on programme pendant les vacances, ou au cours de l'année en vue d'améliorer leur niveau, il y a même des ouvrages de grammaire qui se disposent aux librairies, et qui sont actuellement stockés, les élèves doivent être suivis par leurs parents qui sont les premiers responsables de leurs apprentissages, puis vient bien sûr le rôle de leur enseignant, De plus, même la séance d'autocorrection peut être fructueuse, car la correction des fautes est déjà personnalisée, et chaque élève s'autonomise lors de la correction de ses fautes, avec bien sûr l'orientation de son professeur

Essayons de voir la phrase suivante :

« L'œuf peut se scinder en deux pour former de vrais jumeaux entre lesquels il n'ya pas de différence ».

En outre, le problème majeur qui se pose est que les apprenants ne savent pas quant on dit « laquelle, lequel, lesquels, et lesquelles »

« C'est la chose que je pense » (cf. annexe 22)

En effet, l'interférence qui se remarque dans cet énoncé est de type syntaxique, l'apprenant emploie le pronom relatif « que » au lieu du relatif composé « laquelle » précédé de la préposition « à », et cela est la preuve de son ignorance des verbes qui sont

« transitifs directs », et ceux qui sont « transitifs indirects », ou autrement dit, les relatifs composés sont souvent précédés des prépositions comme par exemple : à - de- entre...etc.

Par ailleurs, dans cette phrase, on a affaire à un verbe transitif indirect « penser », car si on se pose la question suivante : je pense à quoi ? À la chose et ce syntagme prépositionnel est l'antécédent auquel renvoie le relatif composés « à laquelle ».

Essayons maintenant de garder la répétition :

C'est la chose, je pense à la chose.

En effet, il est à savoir que le locuteur a tendance à employer le présentatif qui s'emploie par le démonstratif « c'est », et le relatif « à laquelle », qu'on appelle « l'emphase » employée en vue d'insister sur « à la chose », le relatif composé : « à laquelle » remplace son antécédent qui est « à la chose », il serait donc adéquat si ce locuteur disait :

« C'est la chose à laquelle je pense ».

De plus, afin d'amener l'élève à saisir l'emploi des relatifs composés, il suffit de lui proposer une série d'exercices qui vont automatiquement donner lieu à l'usage fréquent qui fait que l'élève arrive à les apprendre et en comprendre l'usage, mais est-ce que ces élèves- là pourraient-ils les apprendre, et les employer dans leurs écrits sans confusions et interférences ?

Pour corriger ces erreurs, on suppose que le recours à un ouvrage de référence en grammaire sera utile. Ce n'est malheureusement pas le cas.

Les grammaires scolaires indiquent bien à quelle classe de mots appartiennent « que » et « dont » par exemple, mais elles n'en expliquent pas le fonctionnement et les conditions d'emploi. Cette difficulté pourtant courante n'est traitée dans aucune des grammaires pour le secondaire consultées.

Cela mène à dire que les grammaires scolaires ne reproduisent pas en un même endroit les usages de « que » et « dont ».

Donc, la grammaire des erreurs courantes à chaque cycle, du primaire et du secondaire serait utile pour les élèves. Elle répertoriait les principales sources d'erreurs, et en proposerait un traitement efficace.

Dans ce cas, pour assurer la maîtrise d'un mécanisme syntaxique, il faut beaucoup plus d'enseignement de la grammaire qui inculque des connaissances déclaratives consistant à faire apprendre à étiqueter des relatives et la liste des pronoms relatifs ou qu'une grammaire instrumentale et purement utilitaire qui traite les lacunes au cas par cas en donnant des recettes pour les résoudre.

Il est nécessaire donc que les élèves acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base pour parvenir à une réelle maîtrise de la langue écrite, c'est ce qui nécessite une approche réflexive de la langue.

Conclusion :

Conclusion :

Et enfin pour conclure, nous pouvons dire que l'apprentissage des pronoms relatifs nécessite obligatoirement une méthode efficace et, cette méthode dépasse la méthode traditionnelle qui met en jeu des règles que l'élève devrait apprendre par cœur, car il finit par les oublier au fur et à mesure qu'il passe d'une leçon à une autre, cette méthode consiste à mettre en œuvre les exercices concernant le point de langue programmé, et en fonction de ces activités, il doit faire le point et comprendre la leçon, car c'est en fonction des erreurs que les apprenants comprennent, ils s'auto corrigent, mais le problème qui se pose est qu'ils ne donnent pas de l'importance à la grammaire, pourtant qui dit grammaire dit langue, et ils ne l'apprennent que si un tel point de langue leur est posé au devoir d'évaluation, on devrait donc les motiver en leur proposant des exercices à faire à la maison, il n'apprennent que ce qui est programmé étant donné qu'ils ont un examen qui les attend.

Malgré les efforts fournis par les enseignants du français en vue d'améliorer l'apprentissage de la grammaire, le problème reste posé et persiste l'objet d'inquiétude, et de leur préoccupation, étant donné qu'on est devant des élèves arabophones qui ne peuvent guère se passer de la traduction textuelle de l'apprentissage de la langue française en générale, et celui de la grammaire en particulier, on ne devrait en aucun cas mettre au point la traduction d'une notion de l'arabe au français pour vue que la notion soit connue et comprise, mais on devrait expliquer en français, et si cette notion n'a pas été comprise, on doit l'illustrer soit par des exemples soit par des images. Mais serait-il valable d'étudier la grammaire pour la langue ou alors la langue pour la grammaire ? Comment pourrait-on amener l'apprenant à comprendre, à réinvestir ce qu'on lui enseigne comme leçons de grammaire dans sa production écrite ? Pour quelle méthode on opterait afin de conduire l'apprenant vers des rédactions plus au moins correctes où il parvient à utiliser correctement les pronoms relatifs ? Serait-il vraiment possible de dire que les stratégies mises en évidence sont efficaces et bénéfiques dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire ?

Tout ce que nous en pouvons déduire est que le problème d'incompréhension et de la confusion des pronoms relatifs, ainsi que le recours à la langue arabe reste ouvert, comment pourrait-on amener l'apprenant à rédiger en français sans se passer par l'intermédiaire de la langue arabe si la première langue à apprendre est bien l'arabe, nos élèves sont accoutumés de leur langue maternelle.

En outre, le nouveau programme qui a été mis au point serait-il vraiment réussi du point de vue de l'enseignement de la grammaire ? Amènerait-il à de bons résultats ?

Conclusion :

Néanmoins, le nouveau système a en quelque sorte été bénéfique du point de vue de l'enseignement des différentes disciplines y compris : la lecture, la poésie, tandis que les points de langue n'ont pas de poids, à la différence de l'ancien programme où la grammaire occupait une grande importance, pourtant la grammaire est le pilier de la langue, la preuve, le sujet d'évaluation, que ce soit un devoir, une composition ou alors un examen ne contient que deux phases : la compréhension de l'écrit et production écrite, alors que l'apprenant n'apprend la syntaxe que par motivation, et cela lui pousse à ne pas donner de l'importance à cette discipline, allons voir l'ancienne conception des sujets d'examen, il se composait de trois phases à savoir : la compréhension de l'écrit où l'apprenant devrait saisir le sens du texte en répondant aux questions sur le texte de base, cette dernière était comptée sur huit points, la seconde partie étant le fonctionnement de la langue qui était noté sur six points, cette phase repose sur le maniement correct de la langue, et enfin on aboutissait à la production écrite où l'apprenant était appelé à réinvestir ce qu'il a appris en rédigeant un paragraphe en vue de traiter le sujet proposé ou alors à contracter le texte support au quart de sa longueur.

En revanche, dans la nouvelle norme, la confection d'un sujet d'évaluation s'articule tout au tour de deux grands volets à savoir : la compréhension de l'écrit qui consiste à atteindre un résultat qui amène l'apprenant à comprendre le texte, et en saisir le sens en répondant à dix questions, tandis que concernant le maniement correct de la langue, on ne pose que deux questions et puis vient émerger ce qu'on appelle la phase d'écriture qui compte sur huit points, dans cette dernière, l'apprenant est sensé synthétiser le texte de base, pour aboutir soit à l'expression correcte en français, en lui suggérant deux questions au choix : la première ayant pour sujet de faire un compte rendu objectif, là où l'apprenant commente objectivement le texte sans pour autant rien ajouter comme point de vue, comment pourrait-on conduire ces élèves vers la synthèse d'un texte alors qu'ils ont un niveau limité en grammaire sans laquelle on ne peut guère s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ? Comment ils accèderaient à l'université en vue d'obtenir une licence en français sans aucun niveau en grammaire et en particulier les pronoms relatifs ?

En outre, il est à savoir que faute de l'apprentissage antérieur de la grammaire, nos apprenants trouvent des lacunes qui leur deviennent un handicap, et à présent, on trouve une grande majorité d'entre eux qui ne sont pas forts en grammaire, et le problème qui se pose est que dans le nouveau programme comme étant chargé, l'activité de langue ne doit pas dépasser deux heures par séquence, et cette dernière ne se fait que sous forme de deux ou trois exercices, en l'absence des règles qui correspondent au raisonnement inductif consistant à aller du particulier vers le général et qui était bénéfique et réussi, car la leçon se présente

Conclusion :

d'abord par un exemple concernant le phénomène de langue en question en question, tout en initiant l'élève au sens de son emploi et son contexte, ensuite, on aboutit à une règle générale illustrée par des exemples tirés de la réalité, puis l'enseignant leur donne une série d'activités d'application, y compris celles qui doivent être faites en classe avec leurs corrections au tableau, et celles qu'ils doivent accomplir à la maison sous forme de devoirs.

Toutefois, comment pourrait-on demander à un apprenant de faire un exercice sur tel ou tel point de langue qu'il a omis même s'il l'a déjà étudié ?

Là, il lui faudrait une leçon bien détaillée pour en faire en sorte que l'objectif soit atteint, malheureusement, cela n'est pas le cas, l'enseignant est obligé de finaliser le programme sans retard, il ne peut pas reculer en arrière en faisant des leçons de grammaire en quoi l'apprenant est faible.

Il a été constaté que ce système ne rend pas service aux élèves qui rencontrent des difficultés en grammaire, c'est comme une personne à qui on lui exige de construire un immeuble en lui présentant les matériaux sans qu'il en soit spécialiste, pour cela, il serait nécessaire que la grammaire récupère sa place dans l'apprentissage de cette langue, comment pourrait-on amener cet élève à apprendre la langue sans apprendre sa grammaire ?

De plus, il serait important de donner à la grammaire le statut qu'elle mérite, car sans grammaire on ne parviendrait jamais à quelque chose de bénéfique à nos chers apprenants pour mettre en place un enseignement idéal de la langue, en réservant des séances pour la grammaire.

En effet, il serait impératif qu'une grammaire systématique fasse partie du programme de 1^{ère} Année, car nous constatons des carences flagrantes dans l'emploi des pronoms relatifs, et la grammaire constitue l'ossature de la langue française.

Bibliographie

A Gosse, (1993) « le bon usage », grammaire française, 13^{ème} édition revue, Paris, Duculot,
Claire Boniface- Annick Vinot, Août 2000 « les études dirigées au cycle 03 » Dépôt légal :
Août 2000 n°d'éditeur : 10079792-2-(4)-OSBB800 N° imprimeur : 14413.

Collectif sous la direction de **Suzanne-G Chartraud** « pour un nouvel enseignement de la
grammaire » (2^{ème} édition) les EDITIONS LOGIQUES/Bureau de Paris, 110, rue du BAC,
75007 Paris.

Chartrand, S.-G. (1993). « Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la
syntaxe de la phrase ? », Quebec français, 89,47-49.

Chartrand, S.-G.et- Paret,M.-G ; (1989). « Enseignement de la grammaire : quels objectifs,
quelles démarches ? » Bulletin de l'A.C.L.A., 11, 1,31-38.

Besse H., Porquier R., (2002), Grammaire et didactique des langues, 1991.
TANRIVERDIEVA Khatira | DESS RIDE | Rapport de recherche bibliographique /
46

Besse H.et Porquier, (2000) « Grammaire et didactique des langues », Hatier, coll. LAL,
1984, P.264.

Béguelin M.J, (2000) « De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions
linguistiques », De Boeck Duculot, Bruxelles.

Cuq J.P., (1996) « Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE », Hatier, Paris.

Chartrand S.G.(1995) (Sous la dir. De), « pour un nouvel enseignement de la grammaire »,
éditions logiques, Montréal.

Delaveau A., (2000) «Syntaxe : la phrase et la subordination », collection Campus, Armand
Colin.

Delorme Ch.,(1992) « L'évaluation en question », ESF, Paris. Gantier. H » L'enseignement
d'une langue étrangère ». Paris.

François- Marie Gerard, Xavier Rogiers, (1993), « concevoir et évaluer des manuels
scolaires ». © De Boeck- Wesmael, S, A . Rue des Minimes 39-1000 Bruxelles.

Galisson R., Coste D. Dictionnaire didactique des langues. Paris : Hachette ; 1976. pp. 253-
254.

Roulet Eddy. Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues. Paris :
Nathan, 1972. pp. 33-55. TANRIVERDIEVA

Galisson R., Coste D, (2002),. Dictionnaire didactique des langues. Paris : Hachette, 1976, p.
256. TANRIVERDIEVA Khatira | DESS RIDE | Rapport de recherche
bibliographique |43

Garcia Debanc C,(2001) « Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? »,
Delagrave, CRDP, Midi- Pyrénées.

Grevisse M.,(1996) « Le bon usage », Duculot, Gembloux, Belgique.

Jean Berbaum, (1998), « développer la capacité d'apprendre » 1991, E S F édition Paris 5^{ème} édition . ISBN 2-7101-0864-X ISSN 1158- 4580.

Langue et littérature .Grammaire communication techniques littéraires, Nathan dans la direction de **Henni Mitterand Roland Eduard** Année 1992.

Leeman D., (2002) « La phrase complexe : la subordination », collection : champs linguistiques, Boeck-Duculot.

Marcel Poirier, (1996) « la grammaire expliquée » 3^{ème} édition Beauchemin Itée 38281, avenue Jean-Béraud Laval (Québec) H7T2L2.

Nique Christian. Initiation méthodique à la grammaire générative. Paris : Colin, 1974.

Pascal Haderman,1993, « Etude morphosyntaxique du mot « où », publié par De Boeck Université, ISBN 2801110604,9782801110607 312 pages.

Paul Besseleur, (1999), « Une analyse morphosyntaxique de l'accord grammaticale en français », publié par Presse Université Laval, ISBN 2763775608,9782775609 152 pag

Richard Etienne- Anne et Rene Baldy- Pierre Benedetto-préface de **Jean-Pierre Boutinet**, (1992), « le projet personnel de l'élève » © Hachet0000te 1992, 43, quai de Grenelle, 75010 Paris.**Porquier R.**,(1977) « L'analyse d'erreur », ELA, n°25, Didier, Paris.

Sylvie Mersch- Van Turenhoudt. Préface d'André Giordan.(1994) , « Gérer une pédagogie différenciée », © De Boeck- Wesmael s.a. 1989 'première édition'. Rue des Minismes 39-1000 Bruxelles '3^e tirage Printed in Belgium. D 1989/0074/229.ISBN 2- 8041- 1265-9. ISSN 0777- 2807.

Sites web :

www.bookg.google.com

www.seribd.com

www.skolo.org

[http://lycee.webns de. Com](http://lycee.webns.de)

<http://crief.elte.hu/espace-recherche/> Budapest/REF1_articles.

Annexes

Annexe N° 01

Nous vivons mal à cause des
pays qu'ils utilisent les bombes
par exemple l'algerie sous le joug
du colonialisme subissait des
bombardement quotidiennement cela
pendant des années.

Actuellement les mines tuent
encore des milliers de gens.

Annexes

Annexe N° 02

Chaque pays a une démocratie républicaine
soit quelque pays qui il n'a pas comme La
phalastine
Et la résistance en Afrique du nord gardes des
photos négatives pour la France.
L'algerie pour défendre sur votre pays déclenches
La guerre en le 21 11-1954 au combats à
Tunisie ce trava une coopération letra.
Les deux public terminer cette résistance.
l'algerie obtenir l'indépendance en le 19 03 1962
et les Français re gain à ce pays et même

17-10-2011
Production écrite.

M.D.

* On trouve dans le premier document qui parle de la résistance populaire d'Algérie qu'il est présenté par "la révolution algérienne par les textes" que le peuple Algérien chercha l'indépendance et l'égalité et la république démocratique par une grande méthode qui est la guerre qu'elle est préparée par des organisations et des martyrs et des légions et F.L.N.

* Et dans le deuxième document qui parle de coopération libre de Tunisie qu'il donne par "la Tunisie et la France" qui nous montre que les Tunisiens ont voulu leurs libertés et leurs indépendance par la négociation avec la colonisation française qu'elle présentée par la gendarmerie et les légions qui sont guidées par la France qui préservera leurs

Annexe N° 04

Parmi les jugements contradictoires les plus répandus au sujet des effets possibles du petit écran, ce sont ceux qui concernent la vie culturelle mobilisent beaucoup de passion. La télévision est un écran qui fonctionne à l'aide de l'électricité.

Certains voient dans cet instrument de l'esprit et par conséquent de les démocratiser en les faisant entrer dans des foyers et dans les couches sociales qui sans cela vivaient dans l'isolement intellectuel ; d'autres au contraire craignent que la télévision ne détourne son public de la culture véritable en lui offrant un simulacre d'instruction, en l'éloignant de la lecture au profit d'un monde de communication.

Annexes

ANNEXE N°05

La vie est un large océan et ~~chaque~~ ~~personne~~
chaque un de nous doit s'adapter à la
réalité tout en sachant que l'être humain est
social donc il ne peut pas vivre ~~isolé~~ isolé,
Vue que nous vivons dans un ~~mode~~ monde
Vaste de connaissances, nous croisons plusieurs
Type de personnes. moi par exemple je connais
une personne ? est très gentille et adorable
qui a un comportement aimable et qui est
attentive et toujours là pour les autres,
une personne à qui on s'habitue facilement
et on ne peut plus s'en passer. tel est le bon
exemple d'une excellente compagnie pour
affronter les difficultés qui s'imposent à
nous dans cette vie où les événements sont
inattendus.

Annexes

ANNEXE N° 06

La vie est un large océan et ~~chaque~~ ~~personne~~
chaque un de nous doit s'adapter à la
réalité tout en sachant que d'être humain est
social donc il ne peut pas vivre ~~isole~~ isolé,
Vue que nous vivons dans un ~~mode~~ monde
Vaste de connaissances, nous croisons plusieurs
Type de personnes. moi par exemple je connais
une personne ? est très gentille et adorable
qui a un comportement aimable et qui est
attentive et toujours là pour les autres,
une personne à qui on s'habitue facilement
et on ne peut plus s'en passer. tel est le bon
exemple d'une excellente compagnie pour
affronter les difficultés qui s'imposent à
nous dans cette vie où les événements sont
inattendus.

Annexes

ANNEXE N° 07

il était une fois un veill^l homme qui marchais
dans notre quartier il était agressé et un autre
homme qui d'a vue, et blanc corps de gens et
J'ai vu le boulanger distribuit du pain
aux chef des magasin où attrapé le voleur
et le frappé, c'est un homme un bon travailleur
et courageux.

La violence

La violence a des inconvénients sur la santé de l'être humain

Tout le monde souffre de la violence car tout le monde est devenu nerveux et la nervosité c'est la porte de la violence, alors la personne nerveuse peu à peu devient violente

Il y a plusieurs sorte de violence

- la violence sur la femme.
- la violence sur les enfants.
- la violence scolaire

Nous prions tous ceux que veulent
lutter contre la violence d'assister à
l'association. Il faut tous nous unir pour combattre la violence.

Annexes

ANNEXE N°09

"c'est vous avez commis la crime" / c'est vous qui a ouvert le sujet

* le 1er juin on a trouvé un cadavre dans le trottoir, tué par un couteau, il était entouré par tous les voisins (du) il y avait quelqu'un qui a appelé la police pour les dire qu'il a vu un homme mort sur la route mais malheureusement ce homme c'est lui qui a tué (l). Le chef de la police a fait l'enquête il a douté, il a posé la question si cet homme "c'est vous avez commis la crime" c'est vous qui a ouvert le sujet comment vous avez appelé à 10h et le cadavre on l'a trouvé à 12h.

Annexes

ANNEXE N°10

J'aime un ami qui est un frère pour moi il est gentil et fort de personnalité qui s'appelle Halib, c'est un type (je) calme, et un bon élève, il a une belle voiture il est très serviable, il s'habille bien, il s'entend bien avec les gens, il est dynamique et rigolant, tous le monde l'aime à cause de son bon caractère et moralité.

Annexes

ANNEXE N° 11

C'était le 15 Avril. je me suis réveillés tôt, je me suis bien m'habillé et commencer ma journée avec beaucoup de joie, j'ai partie à l'école, mes amis me parlait normal. j'ai finit mes étude et j'ai partie a la maison, j'ai trouver mon père et mes soeur, me personne ma félicité. et une fois j'ai ouvert la porte de ma chambre et c'était la surprise j'ai trouver ma très chère mère avec un beau cadeau emballer dans sa main, elle m'a serrée entre ses bras et ma félicité et souhaite tout le bonheur du monde, me malgré ca j'étais déçu car c'est le jour de mon anniversaire tout le monde m'a oublié souff ma mère qui je l'estime beaucoup.

Conflit des générations

Depuis toujours les générations appartiennent les jeunes qui ne peuvent pas vivre sans conflits différent parce que ils sont nécessaires pour former la vie simple des gens sur tout les couples pour ce respecter il faut apprendre les différentes connaissances et la bonne éducation pour avoir la vie des autres générations qui est la première pour l'internet dans toutes les domaines et la plupart des conflits qu'il y a actuellement les jeunes viennent de leur ignorance réciproque.

Annexes

ANNEXE N°13

- Il y a plusieurs sorte d'injustices dans le monde surtout dans les pays sous-développés c'est pour ce la qu'il ne faut pas les traiter avec orgueil et mépris il ne faut pas sous-estimer et juger un peuple et il faut donner au pays la valeur qu'elle mérite.

je fait parti d'un lycée très
spécial car j'est passé les
plus années de ma vie dans ce
lycée et ses souvenirs reste grave
dans mon âme et mon esprit car
c'est là où j'est grandi et j'est
appris des tas de chose ~~en~~ non
seulement au niveau des profs mais
aussi les élève et même la direction
et pour termine une phrase qui
exprime tout ça le lycée qui nous
études dans lui est beau.

Annexe N°17

- Le mal de dos est une maladie un membre important souffrent a cause de ca c'est pour cela que les medecin ne cesse de chercher de nouveaux medicament contre cette maladie. Car le dos est la plus importante partie du corps qui permet de le maintenir et on ne peut pas imaginer un corps humain sans dos. C'est pour la que l'on doit prêter attention a sa santé.

Exercice : Le présent relatif

insérez les formes suivantes
par le pronom relatif adéquat
et qu'il soit pris de la
liste donnée : qui - qui -
qui - dont - où

Le sacochette ... j'ai acheté
m'a permis d'entretenir
mon jardin.

- La maison ... j'ai demeuré
dat d'un demi siècle.

- c'est un homme ... on ne
peut se passer d'un bon.

- C'est justement ce ... j'ai

Annexes

Annexe N°22

La Hollande se considère comme un
pays plus développé dans le monde
Elle contient peu de population son
gouvernement et royal du pays
élève les vaches et connaît pas
se meilleure qualité du fromage
C'est la chose que je pense qu'il
l'adapte on a remarqué que sont les
pays bas la taux on a remarqué que
sont les taux du natalité s'élève
plus en plus à cause de la bonne
méthode de vie et de travail hété.

Annexe N°06

Le management est un
mot anglais dérivé? c'est
à-dire l'intéressement et
la facilité de fonctionnement de
l'homme de son travail
Le management qui apparaît
aujourd'hui comme une nouveauté
en Algérie le management n'est
pas fait ^{uniquement} pour les universitaires
-ense qui n'ont pas fait de longues
études en gestion qui peuvent devenir
de grands managers

Technicum Ahmed Medeghri
Classe : 3^{as}. Ssv+GE+Techniques

Durée: 02 Heures

Epreuve de français.

Texte :

Un jeune prince, se promenant dans un jardin délicieux, entendit un grand bruit et aperçut une ruche d'abeilles. Il s'approcha de ce spectacle, qui était nouveau pour lui, et vit avec étonnement l'ordre, le soin et le travail de cette petite république.

Les cellules commençaient à se former et à prendre une figure régulière. Une partie des abeilles les remplissaient de leur doux nectar ; les autres apportaient des fleurs qu'elles avaient choisies, entre toutes les richesses du printemps. L'oisiveté, la négligence et la paresse étaient bannies de ce petit état ; tout y était en mouvement, mais sans confusion et sans trouble. Les plus considérables d'entre les abeilles conduisaient les autres qui obéissaient murmure.

Pendant que la prince admirait cet objet, une abeille que toutes les autres reconnaissaient pour leur reine, s'approcha de lui et lui dit : « La vue de nos ouvrages et de notre conduite vous réjouit, mais elle doit encore plus vous instruire. Nous ne souffrons point chez nous le désordre ni la licence, on n'est considérable parmi nous que par son travail et par les talents qui peuvent être utiles à notre république... Puissiez-vous être un jour comme nous, et mettre dans le genre humain l'ordre que vous admirez chez nous ! Vous travaillez par là, à son bonheur et au vôtre et vous remplirez la tâche que le destin vous a imposée ».

Fénelon, « Les fables ».

Questions

I) Compréhension de l'écrit : (08 pts) :

- 1/ Relevez du texte 03 mots qui montrent les qualités indispensables au bon fonctionnement d'un état.
- 2/ Relevez du texte trois mots qui montrent les défauts et les vices à éviter.
- 3/ Trouvez dans le texte les verbes ou expressions qui correspondent aux énoncés suivants:
 - Voir par hasard:
 - Etre surpris de la vue de :
 - Regarder avec émerveillement:
- 4/ Expliquez l'intention résumée dans la phrase suivante : « Puissiez-vous être un jour comme nous »
- 5/ Quelle morale peut-on tirer de ce texte ?

II) Fonctionnement de la langue : (06 pts)

- 1/ Donnez pour chacun des verbes suivants le nom correspondant :
 - Obéir. -réjouir. -Reconnaître. - instruire.
- 2/ Transposez le passage suivant au style indirect :
La reine lui a dit : « La vue de nos ouvrages et notre conduite vous réjouit, mais elle doit plus vous instruire. Nous ne souffrons chez nous le désordre ».
- 3/ Mettez le passage suivant à la forme passive :
« Le jeune prince s'approcha de ce spectacle et vit avec étonnement l'ordre de cette république ».
- 4/ Reliez les deux phrases par le pronom relatif qui convient :
Le jeune prince aperçut la ruche d'abeilles . Le jeune prince admirait la ruche d'abeilles.
- 5/ « Tout y était en mouvement ». A quoi renvoie le pronom souligné ?
- 6/ Réécrivez le passage qui suit au passé composé :
« Un prince se promenant dans son jardin, entendit un bruit et aperçut une ruche d'abeilles. Il s'en approcha et vit l'ordre de cette petite république ».

III) Expression écrite: 06 pts :

Traitez l'un des deux sujets au choix.

- 1/ Résumé : Résumez le texte au quart de sa longueur.
- 2/ Essai : Dans quelle mesure chacun de nous a-t-il besoin des autres pour s'accomplir ? Répondez à cette question dans un développement argumentatif.

Annexes

Annexe N°15

Nous avons deux graphes
le premier graffe parle de la
mortalité et le deuxième graffe
parle de la mortalité et est
dans le premier graphe qui
le taux de mortalité remonte
à 37%.

On a remarqué que dont
les pays les le taux de
mortalité s'élève de plus en plus
le mode de vie, à cause
de lui les pays développés ne
sont pas comme les pays
sous développés, la vie est difficile
dans les pays pauvres à cause
des de les guerres et il n'utilise
pas les moyens de la contraception
pu comme les riches ...

Annexes

Annexe N°19

Dans l'Algérie il y a des places
magnifiques, comme la ville de
Alger, et le plus bel endroit que
je me souviens dans ma vie est
la Casbah, il y a des vieilles maisons
des magasins, on a l'impression
qu'on vit dans la même maison,
il y a aussi des condominés
et les gens sont gentils je
ne oublie jamais les bons moments
que j'ai passés à Alger.
Alors, je vous conseille de visiter
la Casbah, vous n'avez pas
regreté.

Annexes

b- L'interlocuteur et l'agent de l'action sont une seule et même personne.

| Style direct | Style indirect |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| Je t'ai dit : « Tu reviendras. » | Je t'ai dit que tu reviendrais. |
| Tu m'as dit : « Tu reviendras. » | Tu m'as dit que je reviendrais. |
| Il lui a dit : « Tu reviendras. » | Il lui a dit qu'il reviendrait. |
| Je t'ai dit : « Ton père vient. » | Je t'ai dit que ton père venait. |
| Tu m'as dit : « Mon père vient. » | Tu m'as dit que mon père venait. |
| Il lui a dit : « Mon père vient. » | Il lui a dit que son père venait. |

c- L'agent de l'action n'est ni le locuteur, ni l'interlocuteur.

| Style direct | Style indirect |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Je t'ai dit : « Il reviendra. » | Je t'ai dit que qu'il reviendrait. |
| Je lui ai dit : « Il reviendra. » | Je lui ai dit qu'il reviendrait. |
| | Je lui ai dit que tu reviendrais. |
| Il lui a dit : « Il reviendra. » | Il lui a dit qu'il reviendrait. |
| | Il lui a dit que je reviendrais. |
| | Il lui a dit que tu reviendrais. |
| Je t'ai dit : « Son père vient. » | Je t'ai dit que son père venait. |
| | Je lui ai dit que ton père venait. |
| Il lui a dit : « Son père vient. » | Il lui a dit que son père venait. |
| | Il lui a dit que mon père venait. |
| | Il lui a dit que ton père venait. |

d- Tableau récapitulatif

| Verbe introducteur | Style direct | Style indirect |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| Présent ou futur | | Pas de changement |
| Passé | Présent | Imparfait |
| | Imparfait | Imparfait |
| | Passé composé | Plus que parfait |
| | Passé simple | Plus que parfait |
| | Plus que parfait | Plus que parfait |
| | Futur simple | Conditionnel présent |
| | Futur antérieur | Conditionnel passé |
| | Subjonctif | Subjonctif |
| Conditionnel présent | Conditionnel présent | |

Nom : Prénom :

PRONOM RELATIF



p. 44 - 52

Emploi des pronoms relatifs: qui (sujet), que (c.o.d.), quoi, dont, où (complément). Posez la bonne question pour le choix du pronom relatif. Avant de passer aux exercices, lisez ces exemples où l'on retrouve les cinq pronoms relatifs précités.

Exemples:

- J'ai enfin découvert la grammaire **qui** me permet de comprendre le français.
Posons la question au verbe: Qui est-ce qui me permet de comprendre?
La réponse: **Qui**, mis pour **grammaire**. Le pronom relatif **qui** est sujet de permet.
- La grammaire **que** j'ai achetée me permet de comprendre les bases du français.
Posons la question au verbe: J'ai acheté **quoi?** J'obtiens un c.o.d.
La réponse: **que**, mis pour **grammaire**, c.o.d., féminin: **achetée**.
- Les notions grammaticales **auxquelles** j'ai fait référence sont contenues dans la grammaire.
Posons la question au verbe: J'ai référé **à quoi?** à **auxquelles**, pronom relatif, c.o.i.
- Les livres **dont** nous avons besoin se retrouvent sur le bureau du professeur.
Posons la question: nous avons besoin **de quoi?** On obtient un c.o.i.
- La maison **où** mon père demeure est la maison paternelle.
Le pronom relatif **où** indique un lieu. Il a comme fonction: compl. circ. de lieu.

1. À la suite de cette théorie élaborée, vérifiez vos capacités dans les exemples suivants.

Choisissez le pronom relatif qui, que, quoi, dont, où convenant à chaque exercice.

- La sarcelle _____ j'ai achetée m'a permis d'entretenir mon jardin.
- C'est une personne _____ on ne peut se passer. Toute une bénévoles!
- La maison _____ je demeure date d'un demi-siècle.
- C'est justement ce à _____ j'ai fait référence.
- Les emplois _____ vous avez refusés ont été comblés par d'autres adultes.
- C'étaient des personnes _____ on se méfiait.
- C'étaient des gens _____ nous étions fiers.
- C'étaient des soldats _____ avaient été décorés pour leur bravoure.

Séquence 2

L' alimentation

Chaque année, des milliers de gens meurent de faim et parmi ceux qui subsistent il y a des populations entières qui sont sous-alimentées. C'est le cas surtout dans les pays pauvres où d'immenses groupes humains conservent des méthodes de culture très rudimentaires. Si la récolte est mauvaise, c'est la famine. Dans ces pays, les vivres sont importés et doivent en outre être transportés et distribués parfois très loin. Souvent, il y en a trop peu ou ils arrivent trop tard.

Il ne suffit pas d'avoir de quoi ne pas mourir de faim. En Afrique, en Inde, en Amérique du sud, on constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, telles le riz ou le blé. Les céréales contiennent des hydrates de carbone qui fournissent de l'énergie / cependant le corps humain a également besoin de protéines, de vitamines et de sels minéraux.

Il est de première importance de consommer des protéines (les cellules et les tissus du corps en sont constitués). La viande, le poisson et les produits issus de substances animales en fournissent une grande quantité. Les vitamines et les sels minéraux ont aussi une grande importance bien que le corps n'en ait besoin qu'en de petites quantités.

Il est à noter toutefois que dans les pays riches, certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent trop, ont trop d'embonpoint. Dans les pays pauvres, à cause des carences alimentaires, nombreux sont les enfants qui souffrent de maladies ayant des répercussions sur leur développement physique et intellectuel.