

UNIVERSITÉ SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales
Département de Français

MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du français

LES RELATIVES DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES

DES COLLÉGIENS DE 2^{ème} A.M.

- DIFFICULTÉS DE RÉINVESTISSEMENT -

Par

Mohand Amokrane AIT DJIDA

Devant le jury composé de :

A. BEKKAT	Professeur, U. de Blida	Présidente
L. BOUHADIBA	Maître de conférence, U. d'Oran	Examineur
G. FEVE	Maître de Conférence, U. de Paris VIII	Rapporteur

Blida, novembre 2007

RÉSUMÉ

Les collégiens de 2^{ème} A.M. éprouvent d'énormes difficultés à réinvestir les points de grammaire préalablement étudiés dans leurs productions écrites. Ils n'arrivent pas, en d'autres termes, à effectuer le transfert des connaissances métalinguistiques censées être acquises, et ce, en s'en servant à bon escient lorsqu'ils sont confrontés à une situation-problème. La non maîtrise de l'enchâssement relatif constitue, à notre sens, un exemple édifiant, voire une source d'inquiétudes, et soulève une multitude d'interrogations. Qu'est-ce qui empêche, donc, ces apprenants d'avoir recours à cette ressource langagière (les relatives) pour enrichir leurs productions écrites ? Est-ce que la notion en question a été acquise dans une situation favorisant son transfert ? Est-ce que la grammaire enseignée au collège s'inscrit dans la logique du texte et du discours, ou se réduit-elle à une analyse formelle qui évacue totalement le sens et la communication ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse en ciblant et les apprenants dont nous analyserons les productions, et l'enseignante qui nous a permis de porter un regard critique sur sa pratique pédagogique.

Mots-clés : Transfert de connaissances, mobilisation des compétences, réinvestissement, activités cognitives, grammaire, texte, discours.

ملخص

يواجه تلاميذ السنة الثانية متوسط صعوبات كبيرة في استثمار المعارف القبلية في نشاط النحو، أثناء تحرير موضوع إنشائي، بحيث يعجزون عن نقل المعلومات اللغوية المفترض أن تكون مكتسبة و توظيفها بشكل سليم عند كل وضعية إشكالية. عدم التمكن من تركيب جمل موصولة - باستعمال أسماء موصولة - يمثل بمفهومنا المثال النموذجي الذي يعتبر مصدرا للقلق ويطرح علامات استفهام عديدة.

ما الذي يمنع إذن هؤلاء المتعلمين من اللجوء إلى هذا المصدر المعرفي لإثراء مواضيعهم الإنشائية؟ هل المعلومة المراد نقلها تم اكتسابها في وضعية تساعد على ذلك؟ هل للنحو المدرس في المتوسطات علاقة بتركيب النصوص وتحرير الخطاب؟ أو أنه ينحصر أساسا في التحليل الشكلي المهمل للمعنى؟

هذه هي أهم التساؤلات التي سنحاول الإجابة عنها بالتركيز على المتعلمين عند تحليلنا لفقراتهم، وعلى الأستاذة التي سمحت لنا بإلقاء نظرة نقدية على ممارستها البيداغوجية.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement notre Directeur de Recherche M. Guy FÈVE pour sa générosité, sa patience et ses précieux conseils sans lesquels ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements vont également à tous les enseignants qui nous ont encadré durant les deux années de magister et à leur tête Mme BEKKAT, Directrice de l'Ecole Doctorale de Blida.

Nous ne pouvons ne pas citer, ici, Mme AIT SAADA, ex chef de département de français à l'université de Chlef, qui nous a encouragé et aidé tout au long de notre cursus universitaire.

Enfin, pour nous avoir lu, corrigé et orienté, que Mme SAHNINE de l'université de Blida, Mme BOUHADIBA de l'université d'Oran, et M. BEKHEDDOUMA, Inspecteur de l'Éducation et de l'Enseignement fondamental à Chlef, trouvent ici, l'expression de notre profonde gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	
REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIÈRES	
LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX	
INTRODUCTION	06
CHAPITRE 1 : LA NOTION DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES	13
1-1- Définition (s) du concept	11
1-2- Le transfert dans le processus d'apprentissage.....	14
1-3- Les niveaux taxonomiques dans le domaine cognitif.....	20
CHAPITRE 2 : LES RELATIVES : UN POINT DE GRAMMAIRE.....	35
2-1- Définitions de la notion de grammaire	33
2-2- Les types de grammaire	35
2.3. Les relatives	39
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE	49
3.1. Présentation du public	46
3.2. Description et présentation du corpus	47
3.3. Démarche à suivre	64
CHAPITRE 4 : ANALYSE PRATIQUE	67
4.1. Analyse de la fiche pédagogique	67
4.2. Analyse des phrases isolées	77
4.3 : Analyse des productions écrites n°1.....	79
4.4. : Analyse des productions écrites n°2	100
4.5 : Propositions et perspectives	126
CONCLUSION	133
APPENDICES	135
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	146

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET DES TABLEAUX

Figure 1. Le transfert des apprentissages	15
Figure 2. Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert....	18
Figure 3. Modèle possible de fonctionnement pour penser le rapport "décontextualisation / recontextualisation" et placer un sujet dans une dynamique de transfert	19
Figure 4. Le transfert des apprentissages	75
Figure 5. Le processus de conditionnement de l'apprenant	76
Figure 6. Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert...	77
Tableau 1 Les résultats de l'emploi des relatives dans la production écrite n°1.....	80
Tableau 2 Récapitulation.....	81
Tableau 3 Analyse syntaxique des productions écrites n°1.....	83
Tableau 4 Les résultats de l'emploi des relatives dans la production écrite n°2	102
Tableau 5 Comparaison entre les productions écrites 01 et 02 en matière d'emploi des relatives	104
Tableau 6 Analyse syntaxique des productions écrites n°2	106

INTRODUCTION

Parmi les facultés que tout enseignement/apprentissage vise à développer chez l'apprenant, celle qui permet une application des connaissances acquises en classe à des situations rencontrées ultérieurement est, incontestablement, la plus importante. Ceci est d'autant plus évident qu'un savoir resté à l'état brut résiste rarement à l'usure du temps, et qu'une compétence qui ne s'extériorise pas en se transformant en comportements observables, risque fort de s'émousser à la longue.

En effet, rien ne permet d'avancer qu'une compétence donnée est définitivement installée chez l'apprenant si celui-ci, confronté à une situation-problème, ne réussit pas à l'exploiter en vue de surmonter l'obstacle mis sur son parcours. Il va sans dire que la connaissance acquise en classe ne constitue nullement une fin en soi. Le réinvestissement de celle-ci dans une production orale ou écrite demeure l'objectif terminal assigné à toute séquence d'apprentissage. Or, en analysant les productions écrites de nos collégiens, on s'aperçoit vite que celles-ci souffrent, dans la plupart des cas, d'incohérence flagrante aussi bien au niveau textuel que phrastique.

Cette incapacité à rédiger dans une langue correcte un message susceptible d'être compris résulterait des difficultés qu'ont les apprenants à mettre au service de la communication les notions linguistiques acquises en classe. Mettre la langue au service du discours, tel est le grand obstacle que n'arrivent pas à franchir des élèves habitués souvent à la restitution de l'appris plutôt qu'au réinvestissement de l'acquis proprement dit.

La mobilisation des connaissances au moment opportun, notamment lorsqu'il s'agit de produire des énoncés intelligibles et cohérents, constituerait l'enjeu majeur de l'enseignement. Or, si ce réinvestissement n'est souvent pas réussi, cela trouverait en partie son origine dans la façon même dont ces dites

connaissances ont été acquises. On serait donc amené à analyser toute la situation d'apprentissage avec ses deux principales composantes, à savoir le matériau enseigné et la méthode mise en œuvre.

Dans cet ordre d'idées, nous croyons que l'enseignement-apprentissage de la grammaire constitue un exemple édifiant de cette situation où les connaissances que les apprenants ont de la langue apprise sont rarement mises au service de la production écrite. Le constat est on ne peut plus clair quant à cette incapacité des élèves à se servir des règles de grammaire, qu'ils sont pourtant capables de restituer par cœur, afin de peaufiner leurs produits écrits et de les rendre plus cohérents.

Si de par les finalités assignées à l'enseignement du français en Algérie, et plus précisément au collège, on se doit d'installer chez nos apprenants une compétence de communication leur permettant d'avoir accès à la documentation scientifique, et de s'exprimer librement dans des situations diverses, il n'en demeure pas moins que la compétence linguistique, en tant que composante essentielle de la communication, constitue le socle sur lequel reposent toutes les autres habiletés d'ordre social et discursif. Car, si insuffisante soit-elle, la maîtrise de la langue reste indispensable dans la mesure où la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue empêche à coup sûr son bon usage.

Cependant, il faut savoir qu'une simple connaissance de la langue n'est guère synonyme de maîtrise linguistique. L'apprenant qui ne fait que mémoriser des règles qu'il est incapable d'expliquer, et *a fortiori* d'appliquer, n'aura aucune chance de réaliser des messages intelligibles ; et ce n'est qu'à l'aune des comportements manifestés que pourra être appréciée toute la performance de l'élève. C'est justement sur ce plan-là que des défaillances flagrantes ont été constatées.

En effet, sur le terrain, la production écrite, censée être le point culminant vers lequel convergent tous les apprentissages, offre à l'enseignant l'occasion d'évaluer le degré de réalisation des objectifs fixés au préalable, et du coup, l'impact de son enseignement sur l'apprenant.

Aussi, ayant choisi de travailler sur des collégiens de 2^{ème} année moyenne dont le programme est essentiellement centré sur la description, avons-nous pris, à titre illustratif, un point de langue bien déterminé dont les élèves auront fortement besoin lorsqu'il leur sera demandé, à la fin de la séquence ou du projet pédagogique, de rédiger un texte descriptif répondant aux caractéristiques étudiées : il s'agit des relatives, ces propositions qui sont enseignées dans le cadre d'un projet d'écriture axé sur la description ou la caractérisation (lieu, personnage, objet etc. ...).

L'expérience a montré qu'il est moins facile pour un apprenant de relier des phrases simples en employant le pronom relatif approprié que d'utiliser le même procédé dans un texte qu'il aura à rédiger lui-même. Cela se manifeste souvent soit par le non recours à ce moyen transformationnel, soit par une utilisation erronée de celui-ci. Dans les deux cas, nous pouvons parler d'absence de transfert en ce sens que la notion étudiée n'est pas sagement exploitée et mise au service de la communication écrite.

Cela dit, les raisons de cet échec ne sauraient se limiter à une assimilation partielle du point de langue en question. La preuve en est que ces mêmes apprenants réussissent souvent à effectuer les opérations nécessaires quand il ne s'agit que de phrases isolées, répondant ainsi à des consignes clairement formulées. Le travail mécanique qui consiste à éviter la répétition d'un nom après en avoir identifié la fonction grammaticale s'avère être une tâche aisée, tenant beaucoup plus du réflexe conditionné que d'opérations cognitives hiérarchisées qui intègreraient le sens comme élément fondamental de l'énonciation.

Ainsi, cette situation devrait-elle nous amener à nous poser des questions sur le type de grammaire qui est enseigné dans nos écoles, en nous référant aussi bien aux documents officiels (programmes, manuels, guides du maître etc. ...), qu'aux pratiques pédagogiques des enseignants qu'il serait indispensable d'observer puis d'analyser. Car, s'il est vrai que la mobilisation des connaissances reste un problème qui ne concerne pas exclusivement la grammaire mais qui touche à toutes les autres disciplines enseignées, il n'en demeure pas moins, qu'en classe de langue, l'apprenant ne saurait progresser sans une reconstruction permanente

de la langue apprise, et sans une réflexion objective sur celle-ci. En effet, dans une approche méthodologique qui privilégie l'appropriation de la langue à des fins communicatives, la grammaire ne devrait nullement être conçue comme une activité isolée se suffisant à elle-même, mais plutôt comme une phase dans le processus d'acquisition de la langue qui aboutit à une utilisation adéquate et une reconstruction personnelle, autonome.

Qu'en est-il alors de l'enseignement de la grammaire dans nos collèges ?

Dans le cadre de cette étude, et comme nous l'avons déjà mentionné, les éléments sur lesquels nous compterons fonder notre analyse sont de deux types différents. Il s'agira dans un premier temps de documents dans lesquels on définit et les objectifs assignés à cette activité et les contenus à enseigner. Cela devrait nous permettre d'identifier clairement l'approche linguistique dans laquelle on s'inscrit et les implications didactiques sous jacentes. Les pratiques des enseignants constitueraient le second type, en ce sens que ce qui se fait sur le terrain ne correspond pas toujours aux finalités et autres intentions déclarées.

C'est sur la base de cette analyse et en fonction des résultats auxquels nous aurons abouti qu'il nous serait possible de déceler les moments de rupture et les incohérences méthodologiques qui empêchent le réinvestissement par l'apprenant de la notion étudiée, en l'occurrence, les relatives.

- Dans quelle situation la notion en question est-elle enseignée ?
- Dans quel cadre global (séquence ou projet pédagogique) s'inscrit-elle ?
- Quelle est la méthode mise en œuvre par l'enseignant et quels sont les objectifs spécifiques qu'il s'est fixés ?
- Quels sont les supports qu'il a choisis, et quelles relations entretiennent-ils avec l'objectif terminal de communication ?
- Comment les règles régissant la notion sont-elles déduites ?
- L'apprenant, est-il impliqué dans cet acte d'apprendre ?
- Quels sont les tests évaluatifs qui lui sont soumis à la fin de la séance de cours ?
- Est-ce que les apprenants réussiront à utiliser correctement les relatives dans la production écrite qui leur sera demandé de rédiger ?

Telles sont, pour l'essentiel, les nombreuses questions auxquelles nous tenterons de trouver des réponses à travers cette étude qui se veut être à la fois didactique et linguistique, dans la mesure où elle traitera des possibilités méthodologiques qui favoriseraient un réinvestissement réussi d'un point de langue précis.

Aussi, notre travail sera-t-il composé de trois parties complémentaires :

- Une partie théorique dans laquelle nous définirons les concepts relatifs au domaine du transfert et de la mobilisation des connaissances. Nous y exposerons également les différentes approches linguistiques et leur rôle dans l'émergence des courants en didactique de la grammaire.
- Une partie méthodologique consacrée à l'exposé de la démarche à suivre quant au choix du corpus, et des outils d'analyse à y appliquer.
- Une partie pratique ou d'analyse proprement dite. C'est à l'issue de celle-ci que seront vérifiées les hypothèses préalablement formulées, et que nous pourrions envisager de nouvelles pistes méthodologiques afin de combler les lacunes décelées tout au long du processus d'apprentissage que nous aurons examiné.

CHAPITRE 1

LA NOTION DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Il est à souligner, avant de passer en revue les différentes définitions du concept, que la bonne fortune du mot "*transfert*" est due essentiellement à l'échec constaté dans le monde scolaire. En effet, les nombreux travaux consacrés à la notion ne sont en fait qu'une tentative d'expliquer cet échec aux examens qui demeurent, aux yeux de la société, les seuls critères fiables à l'aune desquels il est possible de porter un jugement sur tout le système éducatif.

Aussi, sans être forcément spécialiste en la matière, est-il aisé de comprendre la nécessité de se servir à bon escient des apprentissages acquis au cours d'un cursus donné, et de les mobiliser à l'occasion des différents tests auxquels sont soumis, de façon périodique, nos apprenants.

Néanmoins, ne pouvant nous passer, dans le cadre de ce travail, de définitions académiques qui, en dépit de leur variété, demeurent similaires en ce qu'elles font toutes référence à une compétence commune, il nous est impératif de solliciter l'avis des spécialistes sur la question en commençant d'abord par citer les définitions qu'ils en donnent.

1-1 Définition du concept "transfert de connaissances"

Dans le D.D.L. [1], Le terme *transfert* est défini sous l'angle du contact des langues, de l'influence des unes sur les autres, et de la succession d'apprentissages différents. L'acception retenue n'a rien à voir avec l'utilisation hors contexte des apprentissages acquis dans une situation donnée. D'ailleurs, les auteurs Galisson et Coste le disent, tout en déconseillant une extension abusive du champ sémantique du terme:

" Il est également souhaitable de ne parler de transfert qu'en ce qui concerne l'interaction d'apprentissages successifs et différents et d'éviter d'employer ce terme à propos d'effets de généralisation (possibilité d'utiliser une acquisition hors du contexte ou de la situation où elle a été apprise)" [1]

Depuis, les choses ont évolué et, paradoxalement, c'est plutôt l'acception rejetée dans le D.D.L qui, depuis quelques années, tend à s'imposer dans le champ didactique.

Philippe Meirieu, dans une conférence donnée à l'université de Lyon, et consacrée exclusivement à ce concept, le définit en le décrivant: "*(...) comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative.*" [2]

Meirieu s'arrête sur l'appellation en faisant remarquer que l'expression *transfert* fait penser à un transport d'un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique, chose qui signifie précisément que l'apprenant ne progresse guère. Or, ce qu'on attend de l'apprenant, c'est qu'il acquiert puis qu'il transforme les connaissances acquises pour qu'il puisse s'en servir au moment opportun. Le *transfert*, dans ce cas, cesse d'être un déplacement de connaissances qui pourrait se manifester sous forme d'une restitution intégrale de ce qui a été appris par cœur, mais renvoie plutôt aux compétences qui permettent à l'élève de franchir les obstacles rencontrés à l'occasion d'une situation-problème. Ainsi, prenant conscience de l'ambiguïté que le terme pourrait entraîner, certains lui préfèrent-ils celui de *mobilisation* en ce sens que l'opération en soi implique davantage l'élève en le faisant réfléchir sur la finalité de son action.

Cela dit, nous croyons que la rédaction d'un texte est une opération complexe qui nécessite une mobilisation de plusieurs compétences et qui dépasse de loin un simple *transport* de connaissances. Cela va du réinvestissement des outils linguistiques préalablement acquis, au respect des règles de cohérence textuelle qui confère au texte son intelligibilité.

En outre, si comme nous l'avons déjà souligné plus haut, la notion est, d'emblée, accessible au commun des mortels, il n'en demeure pas moins que, observée par l'entrée la plus microscopique, elle soulève une multitude de questions.

En effet, Meirieu, en réfléchissant sur les manières possibles dont un sujet réalise le transfert désiré, se pose une série d'interrogations dont nous relevons, ici, les plus importantes :

"[...] comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnancement, de réorganisation, etc. ? Peut-on définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le seraient pas ou le seraient moins ?" [2]

Nous retenons, pour notre part, dans la définition de Meirieu des mots-clés tels que *"situation", "intégration", "réutilisation" et "initiative"*

Avant de passer en revue d'autres définitions, insistons sur le caractère délicat de la question du transfert. En effet, les recherches dans ce domaine sont loin d'être épuisées, et la notion, comme le souligne Meirieu lui-même, *"se confond souvent avec le processus d'apprentissage."* [2]

Pour leur part, les chercheurs canadiens Steve Bissonnette et Mario Richard [3] lient la question du transfert directement à la capacité de l'apprenant, en soutenant que: *"le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé"*

Le passage à l'action, comme nous l'avons déjà souligné, nécessite une mobilisation des apprentissages acquis antérieurement afin de faire face à une nouvelle situation-problème.

Notons également que ces auteurs, empruntant à Jacques Tardif [4] sa terminologie, parlent plutôt de *"transfert des apprentissages"* et non de

"*connaissances*". Cette distinction est d'autant plus importante à faire que ce qui est *transférable* n'est pas uniquement la notion acquise, mais aussi les procédures ayant permis d'exécuter des *tâches sources* et qui sont aussi nécessaires à l'exécution des *tâches cibles*. [3]

1-2- Le transfert dans le processus d'apprentissage

Après avoir défini le concept en mettant en exergue sa fécondité heuristique, et en soulignant son importance, il est maintenant nécessaire de savoir comment rendre possible ce transfert dans une situation d'apprentissage. Autrement dit, il s'agira d'expliquer dans un premier temps ce mouvement qui se fait entre deux situations similaires - à défaut d'être tout à fait identiques-, puis de mettre en relief ce qui est de nature à favoriser cette action.

Il est indéniable que le transfert est intimement lié à la mémoire. Ceci est d'autant plus évident qu'aucun apprentissage, fût-il le plus réussi, n'a de chance d'être transféré s'il n'est pas mémorisé. Or, l'ancrage de ce qui a été vu, entendu ou fait dans la mémoire à long terme ne peut se réaliser que si l'on fait appel au contexte dans lequel ces apprentissage ont été acquis. D'où la nécessité d'accorder une importance capitale au développement de la mémoire dans la mesure où toute application emprunte inévitablement les voies dites mémorielles. Ce mouvement se résume comme suit: (voir figure ci-dessous)

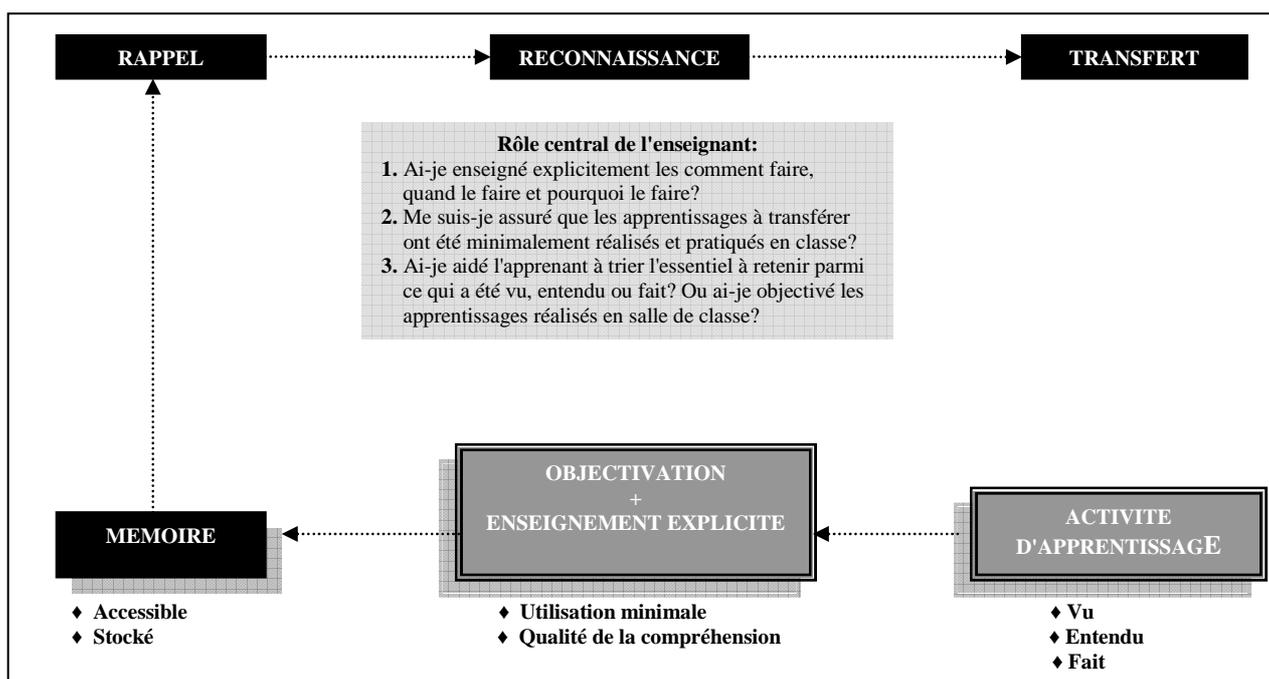


Fig. 1.1: Le transfert des apprentissages [3]

Le schéma ci-dessus explique comment on passe d'un enseignement explicite objectivant les connaissances au cours d'une activité d'apprentissage donnée, à la phase de réutilisation de ces apprentissages au moment où l'apprenant rencontre une situation-problème similaire qu'il est capable de reconnaître comme telle.

On y met, principalement, en exergue le rôle de l'enseignant sans lequel il n'y aurait aucun transfert possible. Aussi, lui est-il impératif de préparer les élèves à réussir cette tâche en ne se contentant pas uniquement de leur dire quoi faire en attendant qu'ils sachent, de façon autonome, *comment, quand, où et pourquoi le faire dans des contextes différents* [3]

Nous avons montré plus haut comment la mémoire contribue-t-elle de façon capitale à la réussite du transfert. Or, si celle dont on parle, à savoir la mémoire à long terme demeure implicite, les apprentissages qui y sont stockés de même que les procédures sous jacentes devraient être enseignés de façon on ne peut plus explicite. Car, l'élève ne se rappelle en définitive que ce sur quoi on attire son attention, et il serait illusoire de croire que celui-ci saisit toujours l'utilité de ce qu'il apprend et se le rappelle seul quand il est confronté à d'autres situations. "(..)

L'enseignante ou l'enseignant devra s'assurer de faire le pont en prévoyant avec les élèves, les possibilités de réinvestissement par des transpositions des apprentissages réalisées dans les tâches sources vers les tâches cibles où le transfert est attendu". [3]

La seconde lecture qu'on pourrait faire de ce schéma, est la nécessité de faire pratiquer systématiquement la notion par l'apprenant afin que celle-ci s'automatise et s'intériorise de façon définitive. L'augmentation de la fréquence d'utilisation est de nature à intégrer les apprentissages en mémoire, d'où toute l'importance que revêtent les tâches sources exercées par l'apprenant dans des situations variées. Il se pourrait bien que l'une d'elles soit rencontrée au moment où il va s'exercer à une tâche cible, et là, il n'aurait normalement pas de difficultés à la reconnaître compte tenu du fait qu'elle a été explicitement présentée par l'enseignant.

Meirieu, pour sa part, remet en cause cette conception de l'apprentissage qui veut que chaque acte d'apprendre soit composé de trois opérations hiérarchisées et séparées l'une de l'autre. Ce n'est pas tant leur présence qui est contestée, mais c'est plutôt la façon dont on continue à concevoir leur articulation, à savoir une *identification* qui précède la *signification*, et une *utilisation* différée qui clôt tout le processus.

Ces opérations mentales, selon Meirieu, [5] s'imbriquent de façon à ce que l'information identifiée ne pourrait l'être que si elle est saisie dans un projet d'utilisation. Or, il est bien évident que l'apprenant, seul, ne sait sélectionner dans le tas d'informations qu'il perçoit celles qui sont utiles, donc transférables. Il en résulte qu'un enseignement efficace est incontestablement celui qui met l'accent sur les possibilités de réinvestissement des connaissances, et ce n'est qu'en fonction de ce projet que l'élève pourrait s'intéresser et être attentif à ce qu'on lui propose. Mettre l'élève en projet, c'est lui faire saisir toute l'utilité du matériau qui lui est enseigné en le préparant à surmonter les éventuels obstacles rencontrés en dehors de la situation d'apprentissage.

L'action didactique consiste "à organiser l'interaction entre un ensemble de documents ou d'objets et une tâche à accomplir" [2] selon la formule élaborée par Meirieu et dans laquelle il met en évidence la relation mentionnée plus haut:

$$\frac{\text{Identification}}{\text{utilisation}} = \text{signification}$$

En outre, Meirieu soutient que le transfert attendu ne peut avoir lieu que si l'apprenant reconnaît des points communs entre la situation d'apprentissage et la situation d'intégration. Il parle ainsi de situations archétypales que l'apprenant doit nécessairement mémoriser afin de pouvoir lui comparer toute autre situation rencontrée ultérieurement. Deux projections peuvent alors, avoir lieu au cours de ce processus:

- une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis.

- une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire (voir fig.1.2).

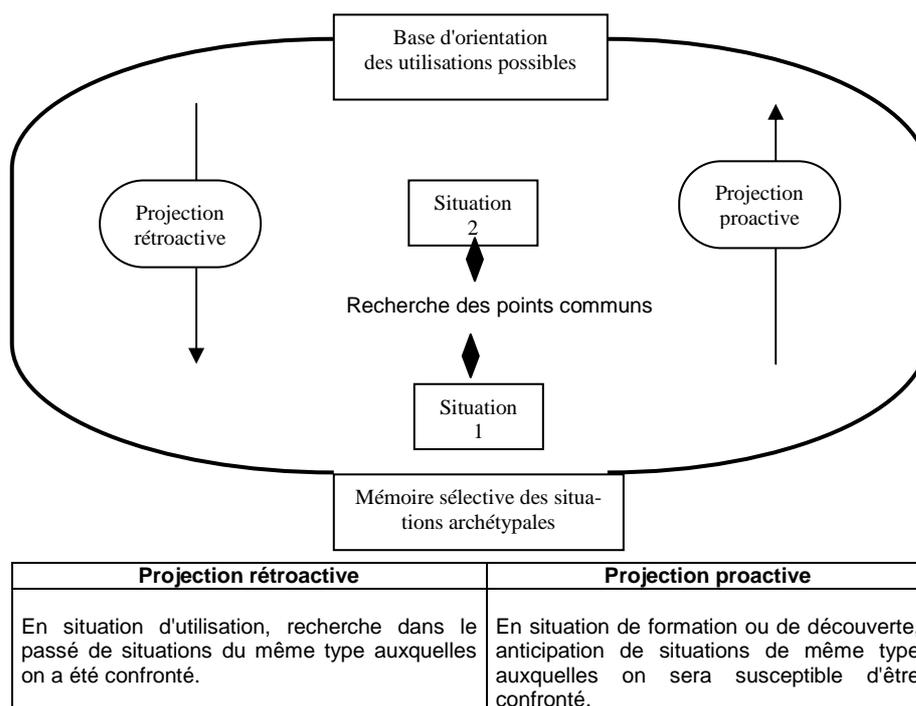


Fig. 1.2: Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert [2]

Néanmoins, le transfert proprement dit exige de l'apprenant qu'il se détache du contexte et des conditions grâce auxquelles l'acquisition s'est produite. Car, comme le dit si bien Meirieu: *"un apprentissage qui ne soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement"* et d'ajouter: *"[...] les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration de transfert... et non des techniques déduites d'une observation attestée"* [2]

Ainsi, selon, Meirieu, pour réussir le transfert, trois opérations mentales s'avèrent-elles indispensables: il s'agit de *la conceptualisation*, *la décontextualisation*, et *la recontextualisation* (voir fig.1.3). En effet, un apprenant ne pourra réutiliser les apprentissages acquis dans une situation donnée, caractérisée par un ensemble de paramètres qui font qu'une situation pédagogique n'est jamais rééditée telle quelle, que s'il *"effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre"* [2]

Par conceptualisation, on entend cette capacité qu'a l'apprenant à former des concepts en transposant dans son cerveau les apprentissages reçus, et en les transformant en des entités abstraites susceptibles d'être stockées dans la mémoire. La décontextualisation, elle, se fait quand l'apprenant arrive à distinguer nettement ce qui fait partie intégrante de la notion étudiée, de ce qui relève de facteurs externes qui ne doivent leur existence qu'aux besoins d'une pratique pédagogique.

Enfin, sachant que tout transfert implique une réutilisation personnelle des apprentissages dans une situation autre que celle dans laquelle ces mêmes apprentissages ont été acquis, il en découle que leur mise en contexte demeure incontournable. Appliquer les mêmes outils pour résoudre le même problème qui réapparaît sous une forme différente, c'est permettre aux concepts stockés dans la mémoire de se manifester sous forme de comportements observables dans des conditions nouvelles, en dépit de leur aspect familier.

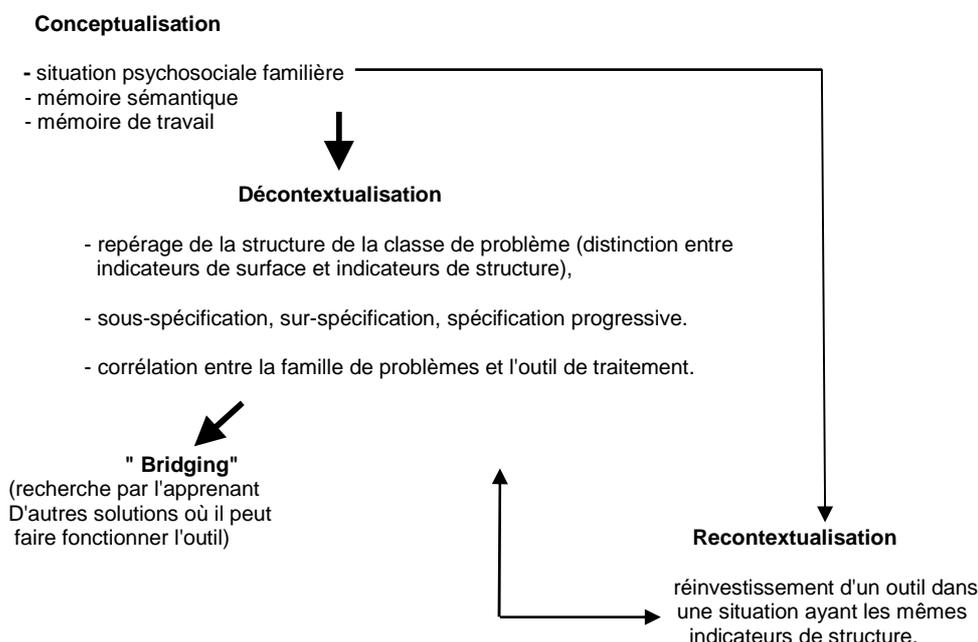


Fig. 1.3 : Modèle possible de fonctionnement pour penser le rapport "décontextualisation / recontextualisation" et placer un sujet dans une dynamique de transfert
Conceptualisation / décontextualisation / recontextualisation

1-3- les niveaux taxonomiques relatifs au domaine cognitif

Il est nécessaire dans un premier temps de préciser ce que l'on entend par le mot *cognitif*, sachant que ce dernier concept a été tellement utilisé qu'il a acquis des connotations diverses en renvoyant à plusieurs disciplines.

Aussi, pour lever toute équivoque, nous semble-il utile de définir de façon concise les sciences de la cognition, en veillant surtout à l'établissement des liens entre ce qu'en disent les spécialistes en la matière et la notion même de transfert.

Daniel ANDLER, définit ainsi cette science:

"Les sciences cognitives ont pour objet de décrire, d'expliquer et le cas échéant de simuler les principales dispositions et capacités de l'esprit humain - langage, raisonnement, perception, coordination motrice, planification..." [6]

Dans cette définition, l'accent est mis essentiellement sur le rôle de l'esprit humain. Or, nous ne pouvons nous faire une idée précise de cet esprit que si nous examinons, analysons, et évaluons son produit. D'où, la nécessité de simplifier davantage la définition sus citée en optant pour un langage beaucoup plus familier qui veut que l'on parle de cognition lorsqu'il s'agit tout simplement du domaine de la connaissance. Celle-ci étant une faculté mentale complexe, elle se prête néanmoins à l'analyse scientifique dans la mesure où elle se manifeste sous plusieurs formes.

D'ailleurs, le *Petit Larousse* (édition 1995) abonde dans le même sens en définissant la cognition comme étant "*la faculté de connaître*". Définie également comme "*le processus par lequel un individu acquiert des informations sur son environnement*", cette science paraît on ne peut plus charnière en ce sens qu'elle relève à la fois de la psychologie, de la linguistique, de la didactique et, bien entendu, des neurosciences.

Toutefois, dans le cadre de notre travail qui, rappelons-le, s'intéresse aux possibilités de transfert d'un point de langue bien défini, nous sommes contraint de

nous inscrire dans le champ didactique que domine le couple enseignement-apprentissage, en nous éloignant autant que possible des connotations psychologiques.

Dans le domaine de la connaissance, des chercheurs ont tenté de présenter les facultés mentales du sujet sous forme de niveaux se complétant et dépendant de la nature de la situation à laquelle on est confronté. On parle alors de taxonomie qui est, à l'origine, la science de la classification, et qui, appliquée à notre cas, pourrait être définie comme l'ensemble des facultés mentales que l'apprenant mobilise pour surmonter un obstacle à l'occasion d'une situation-problème.

On dénombre plusieurs taxonomies, mais nous préférons dans le cadre de ce travail nous limiter à celle de Bloom et de D'Hainaut, les jugeant les plus fonctionnelles.

1.3.1 - La taxonomie de BLOOM [7]

Nous exposerons ici les niveaux taxonomiques tels que conçus par Bloom en tentant d'illustrer par des exemples en relation directe avec le point de langue sur lequel nous avons choisi de travailler, à savoir les relatives.

Bloom [7] distingue six niveaux croissants auxquels les enseignants devraient rattacher leurs objectifs opérationnels sous peine de compliquer la tâche à l'apprenant et de se compliquer la tâche à eux-mêmes en poursuivant plusieurs choses à la fois. Il définit ainsi la taxonomie: *"La taxonomie du domaine cognitif est une classification hiérarchisée en ce sens que chaque catégorie requiert les capacités et habiletés qui entrent dans la composition des catégories inférieures"*. Ces niveaux sont :

1.3.1.1. La connaissance

Connaître, c'est avoir une idée de quelque chose ou de quelqu'un. C'est savoir de façon plus ou moins précise. Sans entrer dans les détails et exposer les différents types de connaissance que Bloom a minutieusement détaillés dans son ouvrage

"Taxonomie des objectifs pédagogiques", nous nous contenterons d'en donner une définition générale en nous efforçant de l'appliquer au cas qui nous préoccupe, à savoir le transfert d'un point de langue bien précis.

Analysant cette faculté, Bloom distingue deux moments forts d'égale importance qui sont *"l'acquisition des connaissances"* et *"le rappel des connaissances"*. Les deux moments s'imbriquent et s'appuient essentiellement sur la mémoire.

En effet, s'il est vrai qu'on ne peut se rappeler quelque chose qu'on n'a pu acquérir, il est tout aussi vrai qu'on n'acquiert que ce qui est susceptible d'être réutilisé ultérieurement, donc transféré. Les deux situations d'acquisition et de rappel sont celles-là mêmes que Meirieu appelle *"situation de formation"* et *"situation d'utilisation"* (revoir fig. 1.2)

"Entre le stade d'acquisition et celui du rappel, les connaissances auront subi quelques modifications ; mais ces modifications jouent un rôle peu important dans le domaine des examens ou de l'utilisation des connaissances. Les processus d'association et de jugement entrent également en jeu dans la mesure où les questions et les problèmes sont présentés sous une forme différente de celle utilisée au stade de l'acquisition." [7]

Nous voyons bien qu'en dépit du niveau relativement bas qu'occupe la connaissance dans la hiérarchie établie par Bloom, elle demeure en revanche indispensable et d'autant plus importante à prendre en charge dans la mesure où elle constitue le socle sur lequel reposent les autres opérations jugées plus complexes.

Pour illustrer nos propos, disons qu'une leçon de grammaire portant sur les relatives pourrait avoir comme objectif pédagogique relevant directement de la connaissance, l'identification des pronoms relatifs, et la définition de ceux-ci compte tenu de leur fonction dans la phrase. Aucune autre compétence ne sera possible si ce premier palier n'est pas franchi. Il va de même pour la mémorisation des règles de fonctionnement syntaxique qui, en dépit de leur importance, ne suffisent guère, comme nous le verrons plus tard, à installer chez l'apprenant une compétence linguistique.

1.3.1.2. La compréhension

La catégorie de la *compréhension* est pour beaucoup d'enseignants la plus importante en ce sens qu'aucun apprentissage ne sera efficace si les élèves auxquels il est destiné ne le comprennent pas assez. Cette évidence se manifeste constamment dans le discours pédagogique ponctué souvent par l'expression-leitmotif "est-ce que vous avez compris?"

Bloom divise la compréhension en trois sous-catégories interpellant chacune une habileté particulière: il s'agit de la *transposition*, l'*interprétation* et l'*extrapolation*.

Parlant des relatives, l'apprenant, pour montrer qu'il a bien compris, sera appelé à définir ou à dire autrement ce que sont les relatives (*transposition*), à en saisir l'importance et la finalité de leur étude (*interprétation*), et, enfin, à prévoir les situations dans lesquelles elles pourraient être utilisées tout en réfléchissant aux différentes manières d'y parvenir (*extrapolation*) [7]

La compréhension est, comme nous venons de le voir, en relation directe avec le transfert dans la mesure où l'idée de l'extrapolation n'est autre qu'une anticipation sur l'utilisation ultérieure d'un apprentissage acquis dans des conditions bien définies. Il en résulte que l'apprenant ne pourra transférer sans avoir compris, d'où la nécessité d'accorder beaucoup d'importance à cette catégorie en se fixant dans la situation d'apprentissage des objectifs clairs s'y référant. La compréhension constitue finalement une condition nécessaire, mais non suffisante à la réalisation du transfert, car d'autres catégories supérieures doivent entrer en jeu, et ces dernières sont nettement plus importantes qu'une simple compréhension.

1.3.1.3. L'application

"Si un apprenant a vraiment compris une chose, il est en mesure de l'appliquer". Or, le problème n'est pas si simple que ça. Bloom, fait justement la distinction entre la *compréhension* et l'*application* en comparant deux problèmes relevant, chacun, de l'une de ces deux catégories:

"Un problème relève de la catégorie de la compréhension quand il exige de l'étudiant de connaître assez bien une loi pour que, quand il lui est demandé spécifiquement de le faire, il puisse l'employer correctement. L'application requiert un pas de plus. Placé devant un problème nouveau, l'élève applique la loi sans qu'on l'exige de lui et sans qu'on lui montre comment l'employer dans ce cas précis. L'élève fait preuve de compréhension s'il montre qu'il peut avoir recours à une abstraction quand son emploi est exigé. L'élève fait preuve d'application s'il montre qu'il pourra appliquer correctement une abstraction là où aucun mode de résolution n'est spécifié." [7]

Illustrons ces propos par un exemple sur l'emploi des relatives:

Un élève à qui on demande de relier deux phrases simples en employant un pronom relatif, et qui arrive à exécuter correctement la consigne fait preuve de compréhension. Par contre, celui qui a recours, de son propre chef, à l'emploi des relatives pour reprendre le thème dans un texte descriptif, que lui-même a rédigé, fait sûrement preuve d'application, car aucune consigne ne lui a été donnée dans ce sens.

Ainsi conçue, l'application serait synonyme de transfert proprement dit du moment qu'elle concerne l'utilisation d'un apprentissage hors du contexte ou de la situation où il a été acquis. Rappelons à ce propos la définition que donne Meirieu du transfert, à savoir: *" un mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative."*

Mais, là également, le rôle de l'enseignant s'avère déterminant en ce sens que c'est à lui que revient la charge de préparer ses élèves à affronter des problèmes nouveaux en lui enseignant les méthodes et les procédures, plutôt que de se contenter de transmettre un ensemble de connaissances brutes dans un contexte déterminé.

" (...) l'apprentissage se transfère très rapidement à des domaines nouveaux, si, plutôt que d'enseigner l'utilisation de certaines données dans des cas déterminés, on enseigne à l'étudiant des méthodes appropriées pour aborder les problèmes, ainsi que les concepts et les généralisations ; si d'autre part, on lui enseigne les attitudes à prendre devant un travail et s'il acquiert des qualités d'assurance et de contrôle de soi, il est évident

que les objectifs de l'application sont un aspect extrêmement important du programme, puisqu'il comporte la signification d'un transfert d'apprentissage."[7]

1.3.1.4. L'analyse

L'analyse se situe à un niveau un peu plus élevé que la compréhension et l'application. Elle implique, par conséquent, la mobilisation de capacités plus complexes en ce sens qu'elle est axée essentiellement sur la décomposition de ce qui est perçu, et sur la reconnaissance des lois régissant un fonctionnement.

"Dans l'analyse, ce qui est mis en relief, c'est le fait de décomposer le matériel en ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées. L'analyse peut également s'appliquer aux techniques et aux moyens utilisés dans une communication pour en exprimer l'idée ou en établir la conclusion." [7]

Ainsi, même si l'analyse constitue une fin en soi, il n'en demeure pas moins qu'elle peut aider à une meilleure compréhension et à une application efficace d'une acquisition. Ceci s'explique par le fait que l'analyse traite à la fois du contenu et de la forme, et comme le dit Bloom: *"Analyser la signification d'une communication, c'est plus que comprendre la signification."* [7]

L'activité de grammaire est l'exemple type d'une situation pédagogique où l'analyse est privilégiée. Cela est d'autant plus évident qu'il s'agit bien d'une activité analytique au cours de laquelle l'apprenant est appelé à décomposer l'énoncé qui lui est proposé en ses différents éléments en vue d'en saisir les principes d'organisation, et déduire les règles de fonctionnement.

Concernant l'étude des relatives par exemple, la décomposition d'une phrase complexe en principale et subordonnée relative, puis la recherche des deux phrases de base procède d'une analyse qui conduirait l'apprenant à comprendre comment sont enchâssées les deux propositions l'une dans l'autre, pourquoi on a employé tel ou tel pronom relatif, et quelle règle générale peut-on en tirer.

En outre, bien que l'analyse se situe à un niveau plus élevé par rapport à l'application, elle peut s'avérer dans certains cas comme un préalable à tout acte de *transfert*. Car, en analysant, l'apprenant procède d'abord à la *recherche des éléments*, puis à la *recherche des relations*, et enfin à la *recherche des principes d'organisation*. Ceci lui permettra à coup sûr de tirer des généralisations qu'il ne trouvera aucune difficulté à appliquer dans des situations similaires.

1.3.1.5. La synthèse

Opposée à l'analyse, la synthèse emprunte le chemin inverse en ce sens qu'elle consiste en un assemblage d'éléments en vue de construire un tout cohérent.

"La synthèse est définie ici comme une réunion d'éléments et de parties en vue de former un tout. Il s'agit d'une opération consistant à combiner des éléments, parties etc. de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant." [7]

En tant que telle, la synthèse pourrait être considérée comme l'opération qui offre le plus de possibilités *"pour un comportement créateur de la part de l'étudiant"*. [7] C'est, en effet, une catégorie qui englobe toutes celles qui lui sont inférieures et qui renseigne on ne peut mieux sur les capacités de l'apprenant à se rappeler d'une notion étudiée, et l'appliquer correctement et sans qu'on lui demande dans une situation d'expression qui constitue un moment fort dans le processus d'apprentissage.

Appliquée à notre cas, la synthèse ne se manifeste pas uniquement sur le plan phrastique (construction d'une phrase complexe à partir de deux propositions indépendantes), mais aussi et surtout dans la capacité qu'a l'apprenant à intégrer les relatives dans un énoncé plus consistant, à savoir une production écrite. C'est justement à ce niveau là que nous pouvons dire que le transfert attendu a eu lieu. Une synthèse pourrait également être assimilée à une intégration des compétences en ce sens que l'apprenant, confronté à une situation complexe, devrait faire appel à toutes sortes de ressources cognitives pour y faire face.

1.3.1.6. L'évaluation

L'évaluation est intimement liée à l'idée de jugement. Classée en fin du domaine cognitif, elle implique la combinaison de tous les autres comportements: connaissance, compréhension, application, analyse et synthèse.

Cependant, nous ne pouvons parler d'évaluation en l'absence de critères sur la base desquels des jugements sont prononcés, et des prises de position peuvent être adoptées. Ainsi, serait-il préférable que l'apprenant choisisse lui-même ces critères pour pouvoir juger de l'utilité de tel ou tel apprentissage, et être capable par la suite de le transférer habilement dans des situations diverses. Le jugement dont nous parlons ici est une opération si complexe qu'il exige une parfaite connaissance de l'objet, une compréhension optimale, une application à haute fréquence, une analyse minutieuse, et enfin, une synthèse globale qui serait le résultat de toutes les opérations précédentes.

"L'évaluation se définit comme la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs, et les critères peuvent être soit ceux que l'étudiant détermine, soit ceux qui lui sont donnés." [7]

Dans notre cas précis, nous pouvons avancer qu'un élève qui juge que l'enchâssement relatif est un procédé fécond, qui a un impact positif sur la cohérence textuelle, a plus de chance de réaliser le transfert attendu, que celui qui ne saisit nullement l'utilité de la notion.

Avant de passer à une autre taxonomie, signalons que Delandscheer [8] a repris les mêmes catégories de Bloom en les regroupant dans trois classes. Dans le tableau ci-dessous, nous allons mettre en évidence les liens qui existent entre les deux taxonomies, sachant que l'une est fondée sur la base de l'autre:

Bloom	Delandscheer
Connaissance	Maîtrise
Compréhension	
Application	Transfert
Analyse	
Synthèse	Expression
Evaluation	

1.3.2. La taxonomie de D'Hainaut

D'Hainaut [9] discrimine trois composantes dans une activité cognitive: l'objet sur lequel porte l'activité cognitive, le produit de cette activité, et l'opérateur utilisé. Il donne comme exemple l'activité qui consiste à calculer l'aire d'un rectangle. Le rectangle serait l'objet ; l'aire du rectangle, le produit ; et l'opérateur, la formule utilisée.

Les différentes opérations cognitives que propose D'Hainaut tiennent à la nature des relations qu'il y a entre objet, opérateur et produit. Celles-ci se résument à :

- La reproduction

Elle consiste à restituer exactement ce qu'on a appris. L'objet et le produit ont déjà été associés auparavant. Les deux formes principales de la reproduction sont la *reconnaissance* et l'*évocation*.

A titre d'exemple, un élève à qui on demande d'identifier parmi une série de pronoms donnés, les relatifs, va faire de la reconnaissance. Si par contre, il est appelé à citer les pronoms relatifs simples, il fera de l'évocation.

Il va sans dire que cette activité sous ses deux formes ne favorise nullement le transfert dans la mesure où elle est basée principalement sur la restitution, chose qui ne permet guère à l'élève de faire preuve de créativité.

- La conceptualisation

Elle consiste à identifier des objets par rapport à une classe. L'objet est l'exemple ou le contre exemple du concept, et le produit est l'appartenance ou la non appartenance à une classe.

Comme exemple en relation avec notre thème, la conceptualisation pourrait être sollicitée dans une question du genre: " parmi les relatives suivantes, quelles sont celles qui sont déterminatives?"

De par sa nature, nous voyons bien que la conceptualisation, tout comme la reproduction, est fondée sur l'identification et procède donc de savoirs dits déclaratifs, qui renseignent sur la capacité de mémorisation d'un apprenant, mais qui ne sont pas suffisants pour une utilisation personnelle des apprentissages acquis.

- L'application

L'application consiste, selon D'Hainaut, en la mise en œuvre sur un cas particulier, d'une règle, d'un principe, d'une formule, d'une procédure générale apprise antérieurement, ou donnée en même temps que le cas à traiter.

Le fait de relier deux propositions en employant le pronom relatif adéquat, procède de l'application. Car, l'élève aura dans ce cas précis à se remémorer la règle qui veut que l'on utilise tel ou tel pronom dans telle ou telle situation ; et tout en analysant le cas qui lui est présenté, il optera pour le choix que lui dicte le contexte. C'est en quelque sorte, la première étape vers le transfert proprement dit.

- L'exploration du réel

Elle consiste à identifier un produit au sein d'un objet. D'Hainaut discrimine l'*exploration extractive* dans laquelle le produit est présent dans l'objet, et l'*exploration inférentielle* dans laquelle le produit est présent de façon implicite.

Le cas d'un apprenant qui arrive à identifier la subordonnée relative incise, contenue dans une phrase complexe donnée, est un exemple d'exploration extractive.

L'exploration inférentielle pourrait avoir lieu lorsqu'on demande à un apprenant de déduire le pronom relatif qui convient à une structure inachevée. Le pronom existe potentiellement, et l'élève n'aura qu'à l'"extraire" après avoir analysé l'énoncé.

- L'exploration du possible

Elle consiste à anticiper les conséquences possibles d'une situation. L'objet est la situation et le produit les résultats possibles.

Par exemple, donner un énoncé dans lequel les noms sont répétés de façon systématique, et demander aux apprenants de réfléchir aux moyens possibles d'éviter cette répétition. Dans ce cas, celui qui optera pour les relatives aura compris, ainsi, l'utilité de l'enchâssement, et aura réalisé ne serait-ce que partiellement le transfert attendu.

- La mobilisation convergente

Elle consiste à rechercher dans ses connaissances un produit qui répond à certains critères. Il s'agit d'une forme d'exploration dans laquelle l'objet à explorer est constitué de l'ensemble des informations en mémoire. Elle diffère de la reproduction en ce sens que l'objet et le produit n'ont pas été associés auparavant. Il n'y a donc pas d'indications claires sur l'objet à retrouver mais seulement des critères auxquels il doit satisfaire.

Cette activité, bien qu'elle fasse appel essentiellement à la mémoire, pourrait se rapprocher de l'application puisqu'il s'agit, en définitive, de *créer* un objet en tenant compte des règles, procédures ou autres formules acquises antérieurement.

Construire une phrase selon un modèle donné relève de la mobilisation convergente. Aussi, pourrait-on demander à un élève de trouver, par exemple, un énoncé dans lequel le pronom relatif remplit la fonction C.O.D., et la subordonnée relative est incise.

- La mobilisation divergente

Cette activité consiste à rechercher plusieurs produits qui correspondent à certains critères. Elle repose essentiellement sur la capacité du sujet à générer des produits afin de les confronter aux critères spécifiés. Elle se rapproche donc de l'exploration du possible.

Prenons le même exemple que le précédent avec comme seule différence la suppression du dernier critère qui concerne la présence dans le produit, d'une subordonnée incise. L'apprenant aura alors dans ce cas plusieurs possibilités, et les résultats seront multiples.

Cette capacité à générer des énoncés est d'une importance capitale dans la mesure où elle permet le passage de la maîtrise à l'expression. Car, s'il y a une expression correcte, cela montre que l'apprenant a su mettre les apprentissages linguistiques déjà étudiés au service du discours; et c'est là justement que nous pouvons parler d'un véritable transfert.

- La résolution de problème

La résolution de problème diffère de l'application simple en ce que le sujet ne dispose pas d'un opérateur simple. Il est confronté à une situation nouvelle face à laquelle il doit combiner de façon originale les opérateurs dont il dispose et/ou les adapter à la situation.

Face à un exercice portant sur l'emploi d'une incise avec "que", l'apprenant qui n'est habitué qu'aux relatives simples est confronté à une situation nouvelle qui exige de lui qu'il combine les opérateurs suivants:

- L'emploi du pronom lui-même après l'avoir déduit.

- La mise du pronom à la place qu'il faut.
- Au cas où le verbe de la subordonnée est à un temps composé, l'accord du participe passé avec le C.O.D.

En définitive, nous ne pouvons dire qu'un apprenant a réalisé le transfert attendu que s'il arrive à réinvestir les acquis dans des situations jamais rencontrées auparavant, se caractérisant par leur degré de complexité élevé. Un transfert réussi implique non seulement la résolution de problèmes complexes, mais aussi la capacité à en prévoir d'autres de types différents.

CHAPITRE 2

LES RELATIVES : UN POINT DE GRAMMAIRE

Nous tenterons, dans ce chapitre, de définir d'abord le mot grammaire en nous référant à des spécialistes en la matière, puis de passer en revue les différents types de grammaire en veillant à l'établissement des liens entre chaque type et l'approche didactique sous jacente. Nous terminerons par donner des définitions du point de langue sur lequel nous comptons travailler, en l'occurrence les relatives.

2.1. Définition (s) de la grammaire

En dépit de son emploi très fréquent en milieu scolaire, et de la diversité des ouvrages et manuels traitant de la notion, le concept de grammaire reste, paradoxalement, très difficile à cerner dans la mesure où le mot peut avoir plusieurs acceptions. D'ailleurs, dans le D.D.L. [1] on en donne pas moins de six définitions différentes les unes des autres et renvoyant, chacune, à un usage bien particulier :

- Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
- Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
- Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
- Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
- Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
- Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

Nous retenons dans ces définitions les termes *prescription, description, et système*. En effet, la grammaire est considérée par certains comme un ensemble de règles qu'il faudrait apprendre et appliquer correctement pour pouvoir construire des énoncés corrects. D'autres, s'inscrivant dans une approche purement descriptive, partent de constats faits sur la langue pour fonder cette science qui fait partie de la linguistique et qu'on appelle grammaire. D'autres encore la définissent du point de vue du linguiste qui construit des systèmes d'analyse ou de production dont se servent et les locuteurs et les spécialistes d'une langue, à l'exemple de *la grammaire générative* de Chomsky.

Henri BESS et Remy PORQUIER [10] mettent l'accent sur la polysémie du mot « *grammaire* » et avancent, pour leur part, trois acceptions :

- Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée.
- L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement.
- La méthode d'explication suivie.

Ils précisent, en outre, que les acceptions 2 et 3 relèvent d'activités métalinguistiques, et que l'acception 1 renvoie essentiellement à des activités linguistiques.

Il ressort de ces trois acceptions deux approches dont l'une s'intéresse à la langue en soi, et l'autre au discours que l'on en fait. Autrement dit, la grammaire serait à la fois les règles -construites par les grammairiens- qui régissent le fonctionnement d'une langue, et ce fonctionnement même. C'est pourquoi nous pouvons avancer que chaque langue, aussi rudimentaire soit-elle, a une grammaire même s'il n'existe aucune grammaire constituée pour en décrire le fonctionnement.

En définitive, la scientificité de la grammaire ne laisse aucun doute en ce sens qu'elle a un objet d'étude propre qui est le fonctionnement d'une langue, *une théorie et une méthode qui lui est afférente*.

2.2. Les types de grammaires

Selon que l'on considère le contenu (*le quoi enseigner*) ou le procédé didactique mis en œuvre (*le comment enseigner*), différents types de grammaires pourraient être retenus. Aussi, dans le cadre de notre travail qui relève exclusivement de l'enseignement-apprentissage, tenterons-nous de mettre l'accent et sur la vision du linguiste et sur celle du didacticien. Nous proposerons donc deux classifications ; l'une renvoyant aux connaissances grammaticales (*le quoi*), et l'autre, aux démarches et visées de la discipline.

2.2.1. Le quoi enseigner

2.2.1.1. La grammaire traditionnelle

L'appellation « *traditionnelle* » est, ici, relative dans la mesure où elle fait référence à une période où régnait cette grammaire plutôt qu'à une quelconque caractéristique de celle-ci.

En effet, cette grammaire est constituée surtout en vue de l'apprentissage de l'orthographe d'accord. La plupart des notions qu'elle s'est efforcée de transmettre sont en effet reliées aux règles du code orthographique. Ainsi le complément d'objet direct est distingué du complément circonstanciel pour faire comprendre la différence d'accord entre les structures du type *Les 100 dollars que j'ai perdus* et *Les 100 dollars que cela a coûté*. Le champ réservé à l'enseignement grammatical ne déborde donc pas la morphosyntaxe de l'écrit et prend le mot comme unité de base puisque l'objectif primordial est d'apprendre à orthographier les mots correctement. L'auteur le plus connu de ce courant est incontestablement Maurice Grevisse.

2.2.1.2. La grammaire structurale 'sémasiologique'

C'est une grammaire de la phrase, vue non plus comme une simple suite de mots mais comme une structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent les uns dans les autres un peu à la manière des poupées gigognes. L'accent est mis sur les

groupes fonctionnels (groupe nominal, groupe verbal, etc.), sur leurs relations réciproques et sur leur constitution interne. À la place des définitions traditionnelles d'ordre sémantique, la grammaire structurale dégage les propriétés des groupes fonctionnels et des classes de mots à l'aide de manipulations concrètes d'addition, d'effacement, de substitution ou de déplacement.

2.2.1.3. La grammaire du sens et de l'expression "onomasiologique"

Un des pionniers de cette grammaire est sans conteste Patrick CHARAUDEAU [11]. Dans son ouvrage *grammaire du sens et de l'expression*, il affirme :

« Le langage est ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, il est les trois à la fois » [11]

En effet, l'objet de cette grammaire n'est point la langue en elle-même mais plutôt la communication. Elle doit s'intéresser à décrire les faits langagiers en fonction de trois principaux facteurs :

- Les intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer, ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour de ces intentions.
- Les enjeux communicatifs qu'ils révèlent, ce qui exige que les différents systèmes de la langue soient traités du point de vue du sens.
- Des effets du discours qu'ils peuvent produire, ce qui exige que soient passés en revue les différents types d'usages vivants de la langue, et pas seulement les usages littéraires.

La grammaire du sens et de l'expression est construite autour des catégories sémantiques de base. L'étude des formes est nécessaire, mais il faut les mettre au service du sens en regroupant les catégories de formes autour de catégories de sens. Il est entendu qu'une même forme peut se retrouver dans plusieurs catégories de sens ; par exemple les relations de dépendance peuvent s'exprimer autrement que par le seul usage des possessifs. Ainsi, une grammaire du sens doit être explicative et doit rendre compte de tous les usages possibles.

CHARAUDEAU propose d'entrer dans la grammaire par les catégories sémantiques, puis de chercher les catégories de langue et les catégories morphologiques leur correspondant. Par exemple, l'étude des relatives serait subordonnée à la catégorie sémantique de la qualification.

2.2.1.4. La grammaire de discours ou de texte

Sous l'influence de la linguistique pragmatique et de la linguistique textuelle, un autre mouvement de rénovation gagne l'enseignement grammatical. La perspective retenue n'est plus seulement phrastique comme dans la grammaire structurale, elle s'agrandit et devient transphrastique. En étendant l'étude de la grammaire aux énoncés longs que forment les discours ou les textes, on vise à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication. A ce titre, les règles de CHAROLLES [12] se rapportant à la cohérence textuelle relèvent exclusivement de ce type de grammaire.

Cependant, faire de la grammaire textuelle ne veut nullement dire se passer de la grammaire phrastique ou structurale. Celle-ci est d'autant plus importante à faire acquérir qu'elle constitue le socle des apprentissages grammaticaux dans la mesure où la phrase constitue l'unité minimale d'un texte. Il serait donc insensé d'attendre d'un apprenant qu'il construise un texte cohérent s'il est incapable de produire des phrases grammaticalement acceptables.

2.2.2. Le comment enseigner

2.2.2.1. Les grammaires normatives

Comme, d'ailleurs, leur nom l'indique, ces grammaires sont fondées exclusivement sur la norme qui confère à tout énoncé la qualité d'acceptabilité. En effet, renvoyant à la plus vieille façon d'enseigner des points de langue, elles s'assignent comme objectif la formation de *bons* locuteurs respectant scrupuleusement les règles du bon usage.

En outre, elles « *extraient des organisations de la langue celles qui leur paraissent recommandables [...], et n'hésitent pas à refuser des tournures les plus usitées* »

[13]. C'est d'ailleurs le grand reproche qu'on leur a fait dans la mesure où elles ne reconnaissent qu'une seule façon de parler. Or, il est bien admis qu'une langue évolue en fonction de plusieurs facteurs dont, notamment, la situation sociolinguistique de ses locuteurs. Vouloir ainsi privilégier une seule façon de parler au détriment de toutes les autres couperait sans doute l'enseignement de la grammaire de l'environnement social dans lequel se meut et se développe la langue.

Par ailleurs, sur le plan purement didactique, ce type d'enseignement qui se caractérise par le recours à un *arsenal* de règles que l'apprenant doit apprendre et appliquer, a bien montré ses limites en ce sens que l'apprentissage d'une règle ne veut pas dire forcément maîtrise de la notion à laquelle elle revoie. Nous avons constaté, en effet que nombreux sont les apprenants qui sont capables de restituer toutes les règles apprises, mais, malheureusement, incapables de les appliquer correctement lorsqu'ils sont confrontés à des situations-problèmes.

2.2.2.2. Les grammaires descriptives

L'un des objectifs de ces grammaires est de rendre compte des énoncés observés, et d'en décrire les règles de fonctionnement. Ainsi, contrairement aux grammaires normatives, celles-là ne portent aucun jugement sur ce qui est produit et n'excluent aucun usage. En outre, elles rendent souvent compte des changements induits par l'évolution de la langue tout en s'abstenant de privilégier une norme d'usage au détriment d'une autre. Une fois les règles de fonctionnement déduites, on pourrait s'intéresser à la façon dont on les applique dans des situations bien déterminées.

« [...] certaines, de plus, explicitent la façon dont on peut les appliquer en produisant des énoncés oraux ou écrits, et rendent compte des changements en cours ainsi que des tendances actuelles, expliquant alors les phénomènes. » [13]

Faire de la grammaire descriptive à l'école, c'est amener les apprenants à analyser des corpus d'énoncés réellement produits par des locuteurs en vue d'en dégager la nature des relations que les éléments entretiennent entre eux, et de constater la variété des usages linguistiques auxquels on peut avoir recours. De plus, en procédant de la sorte, on postule que tous les énoncés sont analysables mêmes ceux qui paraissent les plus éloignés de la norme.

2.2.2.3. Les grammaires explicatives.

Une grammaire explicative est également descriptive en ce sens qu'elle vise à analyser les phénomènes observés en vue d'en dégager les structures sous-jacentes. Mais, en plus, elle s'intéresse également aux processus mentaux, cérébraux, intellectuels, psychologiques et linguistiques, ainsi qu'aux théories d'acquisition du langage. Elle s'appuie essentiellement sur les recherches cognitives qui placent les activités de l'apprenant au centre de ses préoccupations.

Cependant, une grammaire explicative pourrait-elle être scolaire ?

S'il est vrai que, de par sa complexité, cette grammaire exige un certain niveau de maîtrise linguistique pour pouvoir l'aborder de façon scientifique, il n'en demeure pas moins qu'elle offre aux enseignants des possibilités d'investigation réelles en matière d'évaluation et de recherche des lacunes chez leurs apprenants.

En effet, expliquer comment sont produits les énoncés déviants reviendrait à s'interroger sur les différentes opérations mentales effectuées par les apprenants et qui ont rendu possible un tel écart. Et c'est là que réside toute l'importance de cette grammaire en ce sens qu'elle permet d'agir directement sur les processus en vue de les redresser. Autrement dit, ne plus se contenter d'analyser les réalisations des apprenants, mais aller au-delà en s'intéressant aux processus cognitifs qui les ont générées.

2.3. Les relatives

Qui dit relatives, dit nécessairement pronoms relatifs et propositions subordonnées relatives. En effet, les premiers sont des éléments introducteurs en l'absence desquels les secondes n'auraient pas d'existence. Aussi, est-il impératif, avant de parler de proposition, de passer en revue ces pronoms en focalisant notamment sur les formes les plus fréquentes, à savoir celles que nous aurons à analyser dans notre partie pratique.

2.3.1. Les pronoms relatifs

Dans *le Bon Usage* [14], les pronom relatifs sont définis comme suit :

« les pronoms relatifs, appelés aussi conjonctifs, servent à rapporter, à joindre à un nom ou un pronom qu'ils représentent une proposition subordonnée dite relative, qui explique ou détermine ce nom ou ce pronom. [...] Le nom ou le pronom représenté par le pronom relatif s'appelle antécédent. »

Ces derniers présentent des formes simples et des formes composées. Les pronoms *qui*, *que*, *quoi*, *dont* et *où* sont simples, alors que pour les formes composées, on retient *lequel*, *duquel*, *auquel*, *laquelle*, *de laquelle*, *à laquelle*, *lesquels*, *desquels*, *auxquels*, *lesquelles*, *desquelles* et *auxquelles*.

Signalons, toutefois, que, dans le cadre de notre travail, nous n'allons nous intéresser qu'aux pronoms relatifs simples dans la mesure où ce sont uniquement ces derniers qui sont enseignés dans nos collèges.

Les pronoms relatifs ont en général des antécédents auxquels ils sont rattachés, mais ils peuvent dans certains cas ne pas en avoir comme dans les exemples suivants : *qui m'aime me suit* ; *quoi que vous disiez, vous serez condamnés* ; *où que vous soyez il vous retrouvera*. [14] Néanmoins, ces cas étant très rares, le pronom relatif remplit souvent une fonction anaphorique dans la mesure où il revoie à l'élément qui le précède, qu'il soit nom pronom ou proposition. [15]

2.3.1.1. Le pronom relatif « qui »

Le pronom relatif « qui » s'emploie comme sujet ou comme complément. Comme sujet, il peut s'appliquer à des personnes ou des choses. Comme complément, il est toujours introduit par une préposition, et s'applique à des personnes ou des choses personnifiées. Il s'emploie parfois en parlant des animaux.

Parfois, il est employé sans antécédent précis et il remplit souvent la fonction sujet. Ces tournures sont très fréquentes dans les dictons et les proverbes à l'exemple de « *qui va à la chasse perd sa place* », « *qui ne risque rien n'a rien* » etc. ...

2.3.1.2. Le pronom relatif « que »

Le relatif « que » s'applique à des personnes ou à des choses et peut être sujet, complément ou attribut. Il peut également avoir la valeur d'un adverbe relatif.

Comme sujet, il est généralement employé dans les expressions figées telles que *advienne que pourra, vaille que vaille, faites ce que bon vous semblera* etc. ...

Il est généralement complément d'objet direct en ce sens qu'il introduit une proposition relative dont le verbe est essentiellement transitif direct. Exemples,

« rends-moi le livre que je t'ai prêté » ; « j'ai lu le livre que vous m'avez indiqué » etc. ...

Le « que » attribut est généralement employé dans des constructions avec le verbe d'état « être ». Exemple : *« sensible qu'il était, il ne put supporter la nouvelle », « si riche que vous soyez, vous semblez misérables » etc. ...*

Enfin, le « que » s'emploie parfois comme une sorte d'adverbe de temps ou de lieu tel dans les exemples suivants : *« du temps que les bêtes parlaient », la première fois que je t'ai vu » etc. ...*

2.3.1.3. Le pronom relatif « dont »

Le pronom relatif « dont » marque la possession, la cause, la manière et la matière. Il est l'équivalent d'un complément introduit par « de », et peut représenter les personnes ou les choses.

Dans la plupart des cas, « dont » peut être remplacé par *de qui, de quoi, duquel, par lequel, avec lequel* sauf lorsque l'antécédent est *ce, cela ou rien*. Il peut être complément d'un nom, d'un pronom, d'un verbe, d'un adjectif ou d'une expression partitive. En termes de fonctions, il peut être complément du sujet, du verbe, de l'attribut ou de l'objet direct. Exemples, *L'homme dont l'enfant pleure (c. du sujet) ; la catastrophe dont nous étions les victimes (c. de l'attribut) ; Le livre dont j'ignore l'auteur (c. d'objet) ; l'homme dont il parle (c. du verbe)*

Enfin, dans une proposition relative introduite par « dont », on emploie l'article défini à la place du possessif pour éviter le pléonasma. Ainsi, au lieu de : *le livre dont son auteur est connu*, il sera préférable de dire *le livre dont l'auteur est connu*.

2.3.1.4. Le pronom relatif « où »

Appelé également adverbe relatif, le « où » ne peut s'appliquer qu'à des choses. Il s'emploie précédé ou non d'une des prépositions *de, par, jusque* et sert à marquer le temps, le lieu ou la situation. Exemples : *La ville où j'habite (lieu) ; le moment où il parlait (temps) ; l'état où j'étais (situation)*

En outre, le « où » peut avoir pour antécédent les adverbes *ici, là* et *partout*. On dira alors, *ici où je suis, je ne manque de rien ; restez là où vous êtes ; partout où vous irez, vous me rencontrerez etc. ...*

2.3.2. La subordonnée relative

Traditionnellement, on définit la subordonnée relative comme une proposition introduite par un pronom relatif qui la relie à son antécédent. Elle permet de compléter un nom ou un pronom appartenant à la proposition principale. Elle apporte généralement des informations sur ce nom ou ce pronom comme pourrait le faire un adjectif épithète ou un complément du nom. C'est, en définitive, une expansion du groupe nominal.

Cependant, GENEVIEVE [13] remet en question cette définition jugée trop simple en introduisant une autre donnée relative à la présence ou l'absence de l'antécédent :

« L'étiquette retenue par la grammaire scolaire pour l'analyse de la proposition relative ne permet ni de distinguer les relatives avec antécédent de celles qui n'ont pas d'antécédent d'une part, ni les rôles différents que remplissent les premières. L'appellation de la fonction correspond plus à un constat- lorsque la relative a un antécédent, elle se trouve à droite de (après) ce dernier- qu'à une analyse des fonctions qu'elle assume ». [13]

De plus, les propositions relatives diffèrent selon leur place et leur mode d'enchâssement. Ainsi, une place fixe à droite d'un G.N. et la commutation possible de cette subordonnée avec un adjectif confèrent à la proposition la spécificité de « relative » adjective.

En revanche, une place libre avant le G.V. ou après le verbe en tant que constituant du groupe verbal définit son rôle syntaxique soit de constituant de

phrase, soit de constituant de groupe verbal. GENEVIEVE distingue alors trois niveaux de dépendance :

- constituant du groupe nominal : *j'ai raté le train **qui** part à 2 heures.*
- constituant du groupe verbal : *je vais **où** va le train de 2 heures.*
- constituant de phrase : ***qui** veut voyager loin ménage sa monture.*

Dans les deux derniers cas, il y a absence d'antécédent, c'est ce qui fait dire à GENEVIEVE que « *toute relative n'est pas étiquetable en «complément de l'antécédent* ». [13]

2.3.2.1. Les relatives sans antécédent

Elles sont également appelées « relatives substantives » en raison de leur équivalence avec le groupe nominal. De ce point de vue, le pronom relatif qui les introduit n'est pas anaphorique en ce sens qu'il ne reprend aucun autre nom. Ces mêmes relatives sont de deux types [16] :

- Les relatives indéfinies : Les unes représentent un être humain et elles sont introduites par « qui ». On les retrouve souvent dans les proverbes mais sont également présentes dans le langage courant. Exemple, ***qui** veut voyager loin ménage sa monture ; j'aime **qui** m'aime etc.* Les autres représentent un non-animé. Introduites par « quoi », elles obéissent à des contraintes : *c'est à **quoi** je pensais ; il y a de **quoi** être fier etc. ...*
- Les relatives périphrastiques : celles-ci n'ont pas de véritable antécédent. Elles sont généralement introduites par *celui*, ou *ce* qui n'ont qu'un sens très général. Les unes représentent un être humain : *celui **qui** a écrit cette œuvre est un génie ;* les autres un non-animé : *je ferai ce **que** vous me direz.*

2.3.2.2. Les relatives avec antécédent

N'entrent pas dans cette catégorie les subordonnées suivant un démonstratif et que ne reprennent pas un groupe nominal. En d'autres termes, les relatives avec antécédent sont anaphoriques en ce sens que le pronom qui les introduit reprend le groupe qui le précède.

La place de ces relatives avec antécédent, et leur commutation avec un adjectif et/ou un groupe prépositionnel, en fait, structurellement, un constituant facultatif de la classe du groupe nominal dont elles dépendent ; elles seules pourraient être appelées « complément de l'antécédent ». Appartenant à la classe d'équivalence des constituants avec lesquels elles commutent, elles en ont le même niveau de dépendance hiérarchique et en assument les mêmes fonctions syntaxiques » [13]

Les relatives avec antécédent sont de deux types :

- Les relatives déterminatives :

La place de ces relatives et le rôle qu'elles jouent dans la construction référentielle du nom font d'elles des compléments déterminatifs tout comme les groupes prépositionnels et les adjectifs épithètes. Il est évident que, pouvant se substituer aux adjectifs et aux G.P. sur l'axe paradigmatique, elles remplissent, par conséquent, la même fonction. Nous pouvons ainsi dire *Les gens **qui ne trichent pas*** ; ou *les gens **honnêtes***. Dans ce cas, la relative et l'adjectif remplissent exactement la même fonction car apparaissant dans le même contexte syntaxique.

- Les relatives explicatives :

La subordonnée relative est dite explicative lorsque le complément d'information qu'elle apporte sur l'antécédent peut être supprimé sans que la phrase perde son sens. Ainsi, dans l'exemple : *mon frère, **qui est très timide**, parle peu* ; la relative pourrait bien être supprimée sans que la structure essentielle de la phrase soit affectée.

En outre, de par leur position détachée, elles sont parfois appelées appositives et sont encadrées par deux virgules. Néanmoins, leur fonctionnement syntaxique ne diffère pas de la déterminative dans la mesure où les mêmes critères régissent le choix du pronom relatif et sa position par rapport à l'antécédent. En revanche, la différence notable réside dans le mode d'enchâssement de celle-ci qui est souvent intra propositionnel, alors que dans le cas d'une déterminative, il est inter propositionnel.

2.3.3. Modes d'enchâssement

Nous entendons, ici, par modes d'enchâssement, les différentes façons dont la proposition subordonnée relative est reliée à la principale. Signalons que la relative est également appelée constituante dans la mesure où elle représente une expansion de la principale qui, elle, serait la matrice.

2.3.3.1. Construction inter propositionnelle

De façon générale, la subordonnée relative se place juste après l'antécédent. Ainsi, parle-t-on de construction inter lorsque la relative est juxtaposée à la principale de façon à ce qu'on puisse facilement les distinguer l'une de l'autre.

On a souvent recours à ce mode d'enchâssement quand la relative a pour antécédent un élément de la principale remplissant la fonction C.O.D. (*rends-moi le livre que je t'ai prêté*), C.O.I. (*il parle de l'homme qui l'a instruit*), ou attribut (*Ali est un homme dont les qualités sont innombrables*).

2.3.3.2. Construction intra propositionnelle

La construction intra propositionnelle implique l'utilisation d'une relative incise enchâssée au milieu de la principale. Celle-ci se distingue par son caractère facultatif qui fait qu'on peut l'enlever sans que le sens général de la phrase soit affecté. En outre, sur le plan typographique, l'incise se met souvent entre deux virgules, surtout lorsqu'il s'agit d'une explicative.

Contrairement au premier type de construction, la relative incise fonctionne comme une expansion du sujet de la principale. Elle apporte des précisions sur celui-ci d'où la possibilité de son remplacement par un adjectif épithète ou un complément du nom. Par exemple, la phrase "*Cet homme, qui n'a pas de principes, ne mérite pas de vivre*" pourrait être reformulée ainsi: "*Cet homme sans principes ne mérite pas de vivre*".

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1. Présentation du public.

Le public auquel nous nous intéresserons est composé d'élèves de 2^{ème} année moyenne. Ces derniers ont derrière eux quatre années d'apprentissage du français. Néanmoins, il est important de faire remarquer que suite à la réforme engagée par le Ministère de l'Education Nationale, ces apprenants se sont retrouvés en mi-chemin entre deux systèmes dans la mesure où ils ont suivi un enseignement fondamental durant tout le cursus primaire, avant d'arriver au collège où les réformes avaient été déjà entamées.

En 2^{ème} A.M., le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence juste en 1^{ère} A.M. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures/semaine, réparties en 5 séances de 1 heure chacune.

Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe classique et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite.

Concernant la pédagogie mise en œuvre au collège, il s'agit bien du projet qui favorise une implication directe des apprenants dans l'action pédagogique et l'appropriation du savoir par ces derniers. Les activités proposées s'inscrivent dans le cadre d'une séquence pédagogique qui, elle, fait partie d'un tout axé sur une tâche concrète que l'apprenant se doit d'accomplir à la fin.

La tâche en question est souvent une production écrite réalisée individuellement ou collectivement (selon les conditions de travail), et dans laquelle on est censé reproduire le même modèle discursif découvert en séance de compréhension. Le type de texte privilégié en 2^{ème} A.M. étant le texte descriptif avec ses différentes variantes (description d'un paysage, portrait moral et physique, description d'un objet technique), les apprenants auront donc à rédiger, à chaque fois, un texte de ce genre en tentant un tant soit peu d'y réinvestir les notions étudiées au cours de la séquence ou de tout le projet.

3.2. Description et présentation du corpus.

3.2.1. Description

Nous intéressant de près à la notion de transfert, et ayant pris comme exemple les possibilités de réinvestissement par l'apprenant des relatives dans une production écrite où il est question de description, notre corpus sera, ainsi, composé essentiellement de :

- La fiche pédagogique de l'enseignante relative à l'activité de grammaire en question. Celle-ci devrait contenir les objectifs assignés à l'activité, les niveaux taxonomiques visés, et la démarche pédagogique adoptée.
- Des phrases isolées de tout contexte que les élèves auront construites en reliant deux propositions simples à l'aide d'un pronom relatif. Cet exercice fera l'objet d'une évaluation ponctuelle dans la mesure où il servira de clôture à la leçon de grammaire portant sur les relatives.
- Les productions écrites des élèves. Ces derniers auront à rédiger, dans un premier temps, un paragraphe descriptif relatif au portrait moral et physique d'une personne de leur choix. Aucune consigne supplémentaire ne leur sera donnée quant à l'emploi de tel ou tel point de langue déjà étudié. Il s'agira donc d'une simple consigne d'écriture invitant chaque apprenant à rédiger un texte en adoptant une stratégie individuelle, et en mettant à contribution les éléments qu'il juge lui-même nécessaires.

- Les productions écrites des élèves réalisées après qu'on leur aura ajouté une consigne se rapportant à l'emploi obligatoire des relatives. Les critères d'évaluation alors changeront dans ce cas précis puisqu'une nouvelle contrainte viendra s'ajouter au simple exercice d'écriture libre.

3.2.2. Présentation

- La fiche pédagogique

Discipline: Langue française

Niveau: 2^{ème} A.M.

Projet 01: Présenter un personnage célèbre.

Séquence n°03: Faire le portrait physique et moral d'une personne.

Activité: Grammaire.

Leçon: La proposition subordonnée relative (emploi des pronoms relatifs qui, que, dont et où)

Objectif: A la fin de la séance, l'élève sera capable de relier les deux propositions qui

lui seront proposées en évitant la répétition à l'aide du pronom relatif approprié.

----- **Démarche** -----

- Bref rappel de la leçon portant sur la substitution lexicale et grammaticale.
- Présenter l'exemple suivant:

" Fadhma N'soumeur avait des cheveux noirs. Ces cheveux lui descendaient jusqu'à la ceinture."
- Demander aux élèves d'identifier le G.N. repris dans la deuxième proposition.
- Leur demander ensuite de le remplacer par un substitut grammatical une fois qu'ils auront identifié sa fonction dans la phrase.
- Faire savoir qu'il s'agit dans ce cas de deux phrases simples ou propositions indépendantes l'une de l'autre.
- Demander maintenant aux élèves de relier les deux propositions en une seule phrase complexe en évitant la répétition.
- Laisser les élèves s'exprimer librement en donnant toutes les hypothèses (l'enseignante évalue les réponses des élèves et justifie le rejet des fausses propositions)
- Obtenir:

[Fadhma N'soumeur avait des cheveux noirs] [qui] lui descendaient
 jusqu'à la ceinture.] Proposition principale Proposition subordonnée relative

↓
L'antécédent.

- Expliquer aux élèves le sens de phrase complexe, proposition principale, proposition subordonnée.
- Demander aux élèves de déduire la règle concernant l'emploi du pronom relatif "qui".
- La même démarche sera suivie pour l'étude des autres pronoms relatifs.

- **Exemples à analyser:**

I/

P1: Mohammed Dib est un écrivain.

P2: J'ai rencontré cet écrivain à Paris.

II/

A/

P1: Idir est un chanteur

P2: La voix de ce chanteur est mélodieuse.

B/

P1: Idir est un chanteur

P2: Je t'ai parlé de ce chanteur.

III/

A/

P1: Abdelhamid Benhadouga est né à Mansourah

P2: Il a passé son enfance à Mansourah.

B/

P1: Kateb Yacine a passé la moitié de sa vie à l'époque coloniale

P2: Il a écrit ses premiers romans à l'époque coloniale.

- Déboucher sur le tableau suivant:

Pronom relatif	Fonction du nom qu'il remplace
Qui	Sujet
Que	C.O.D.
Dont	- Complément du nom précédé de la préposition "de" - C.O.I. précédé de la préposition "de"
où	- Complément circonstanciel de temps. - Complément circonstanciel de lieu.

- Faire savoir que la subordonnée relative peut avoir la même fonction qu'un adjectif épithète ou un complément du nom, d'où son emploi dans la description.

- **Exercice d'application**

Reliez les paires de phrases suivantes en évitant la répétition à l'aide du pronom relatif qui convient.

I/

P1: Le champion salue la foule.

P2: La foule l'acclame

II/

P1: Nous traversons une forêt.

P2: Nous ignorons le nom de cette forêt.

III/

P1: Le voyage était magnifique.

P2: Nous avons fait ce voyage.

IV/

P1: Ce livre est utile.

P2: Tu m'as parlé de ce livre.

V/

P1: Le quartier est populaire.

P2: J'habite dans ce quartier.

- Les phrases isolées

La consigne était rédigée comme suit:

Relie les paires de phrases suivantes à l'aide du pronom relatif qui convient:

P₁: J'ai trouvé le livre.

P₂: J'ai perdu ce livre la semaine passée.

P₁: J'ai rencontré un homme.

P₂: Cet homme connaît mon père

P₁: Le film est ennuyeux.

P₂: Tu m'as parlé de ce film.

P₁: Cette maison est vaste.

P₂: J'ai passé mon enfance dans cette maison.

Apprenant	Phrases isolées.
01	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
02	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
03	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux où tu m'as parlé. - Cette maison est vaste dont j'ai passé mon enfance.
04	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
05	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
06	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
07	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé dans la semaine passée ce livre. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux que tu m'as parlé. - Cette maison est vaste dont mon enfance.
08	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Est vaste où j'ai passé mon enfance cette maison.

09	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont est ennuyeux tu m'as parlé. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
10	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre qui j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme où connaît mon père - Le film est ennuyeux que tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
11	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre dont j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
12	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre qui j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
13	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - Cet homme que j'ai rencontré connaît mon père - Le film que tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison dont j'ai passé mon enfance est vaste.
14	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre j'avais perdu dont la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux où tu m'as parlé. - Cette maison que j'ai passé mon enfance est vaste.
15	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
16	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme dont connaît mon père - Le film est ennuyeux qui tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
17	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré dont cet homme. - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance.
18	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre dont j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
19	<ul style="list-style-type: none"> - j'avais perdu que trouvé le livre. - J'ai rencontré qui connaît mon père - Tu m'as dont parlé est ennuyeux. - J'ai passé en mon enfance de cette est vaste..
20	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.

21	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
22	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre qui la semaine passée. - J'ai rencontré un homme que connaît mon père - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé. - Cette maison où.
23	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé dont j'avais perdu ce livre la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît cet connaît. - Le film que est m'as parlé de ce film ennuyeux. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
24	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré qui un homme connaît mon père - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
25	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
26	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme où connaît mon père - Le film est ennuyeux qui tu m'as parlé. - Cette maison est vaste dont j'ai passé mon enfance.
27	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé que j'avais perdu ce livre la semaine passée. - J'ai rencontré qui cet homme connaît mon père - Est ennuyeux dont tu m'as parlé de ce film. - Est vaste où j'ai passé mon enfance dans cette maison.
28	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé de ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance.
29	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre qui j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
30	<ul style="list-style-type: none"> - Le livre où j'avais perdu j'ai trouvé. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison que j'ai passé mon enfance est vaste.
31	<ul style="list-style-type: none"> - J'avais trouvé le livre que j'avais trouvé le livre. - Cet homme connaît mon père que j'ai rencontré un homme. - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé de. - Cette maison est vaste où dans cette.
32	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison j'ai passé mon enfance est vaste où.

33	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre où j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux que tu m'as parlé. - Cette maison est vaste dont j'ai passé mon enfance.
34	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
35	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance dans est vaste.
36	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
37	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre dont j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison où j'ai passé mon enfance est vaste.
38	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre dont j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme qui connaît mon père - Le film dont tu m'as parlé est ennuyeux. - Cette maison est vaste où j'ai passé mon enfance.
39	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un qui cet homme connaît mon père - Est ennuyeux dont tu m'as parlé ce film. - Passé mon enfance dont est vaste.
40	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé le livre que j'avais perdu la semaine passée. - J'ai rencontré un homme que connaît mon père - Le film dont est ennuyeux tu m'as parlé. - Cette maison que est vaste j'ai passé mon enfance.

- Productions écrites n°01

Consigne : Faites le portrait moral et physique d'une personne de votre choix.

Apprenant	Production écrite 01
01	Ma mère est une femme intelligente et adorable qui a l'âge 33 ans. Son visage ovale avec un nez droit, ses yeux en amandes et ses cheveux lisses. Elle est de taille mince. Elle a de bouche charnue, des lèvres humides. Elle est femme qualités douce et polie.
02	El Chiker Mohamed et un ami que je connais. Il a une taille moyenne, des yeux et des cheveux noirs, une bouche petite et le visage ovale et il a des lèvres minces et très gentille et intelligente. Mohamed c'est un ami bien. Mais change avec il.
03	La taille de Zahira est élancée. Elle a le teint mat, le visage ovale, les yeux noirs et le nez épaté, la bouche mince et les oreilles petites. Les cheveux longs frisés. Elle est généreuse et vaillante. Elle a 13 ans.
04	Ma sœur a teint blanc rosé. Son visage ovale a des yeux rieurs, un nez droit une bouche petite une taille mince. A des cheveux lisses et courts. Elle est gentille et intelligente, elle est tranquille.
05	Ma cousine Ahlem est une jeune fille qui a l'âge 14 ans. Elle est de taille moyenne et le teint clair. Son visage est ovale avec des yeux sont en amandes. Son nez est droit. Sa bouche est petite et ses cheveux sont courts et lisses. Elle est très belle et intelligente.
06	Mohamed il est taille moyenne, grand et intelligent. Ses yeux noirs, son nez droit ses cheveux étaient noirs et il est gentil dans la classe.
07	Mon ami il y a une taille moyenne. Son teint blanc rose, les yeux étaient noirs, le nez droit, ses dents écartées. Il y a des cheveux noir, épais. Son visage était bien . Son age était 17 ans.
08	Ma mère est femme intelligente et adorable qui a l'âge 34 ans. Son visage rond avec un nez droit, ses yeux noirs et ses cheveux courts. Elle est de taille élancée. Elle a de bouche petite, des lèvres minces, les mains grandes et les pieds plats.
09	Khaled Benkrouidem est un ami que je connais. Il a une taille moyenne et des cheveux noirs et des yeux marron. Il a un nez petit et une bouche petits et des oreilles moyennes. Il a un teint clair et le visage ovale et il a des lèvres minces. Et homme très intelligent et généreux. Il travaille en classe.
10	Ma sœur est taille moyenne ni grande ni petite, les yeux bleus, le nez petit, les dents blanches, et la main blanche, et les cheveux noirs.
11	Smail est un bon élève. Ses cheveux sont noirs et courts. Il est moyenne taille. Ses yeux noirs et petits. Il est un nez droit. Sa bouche est petite et le visage est ovale. Il est courageux, calme, intelligent et gentil.
12	Mohamed est un bon élève. Ces cheveux noirs et courts. Il a deux yeux gris. Il a un nez petit et la bouche petite aussi. Il a un teint clair. Il a un visage caré. Mohamed est un bon élève et ne change pas. Cet homme est courageux et calme.

13	Mon ami il a une taille moyenne, ni grand ni petit, et un grand nez. Les yeux est bleus et grands. Les cheveux noirs.
14	Mon frère Abdelkader est un excellent élève. Il avait des yeux noisette et des cheveux noirs. Sa taille est grande, son nez petit, ses lèvres grandes, quelque chose noir et châtain et long. Boukhara tout connaît parce que beaucoup.
15	Wassila est une jeune fille. Elle a longs cheveux noirs et lisses. Et un teint clair, elle a aussi un visage ovale, une belle taille moyenne. Elle est gentille, habile, rigoureuse, modeste, douce et intelligente. Elle semble moyenne et issue d'une famille noble.
16	La taille de ma mère est moyenne. Elle a visage rond. Ses cheveux sont noirs, ses yeux sont marrons et grands. Son nez est retroussé. Sa bouche est petite et mince. La maman belle femme.
17	Ma sœur Fatima est une grande fille. Elle a 14 ans. Elle est très belle. Son visage est ovale. Son nez est droit. Son cheveux est longs, sa taille est moyenne. Elle gentille, polie et intelligente.
18	Ma mère est femme intelligente qui a l'âge 34 ans. Son visage rond, son nez droit, ses yeux noirs, ses cheveux courts. Elle a de taille élancé, elle est bouche petite et mince, les mains grandes et ses pieds forts.
19	Moufdi Zakaria avait des cheveux noirs, courts et raides. Ses yeux étaient grands et noirs, son nez droit et son visage rond. Il portait une moustache. Il était courageux, responsable et sérieux dans son travail.
20	Ma sœur est âgée de 18 ans, c'est l'aînée. Elle est de taille moyenne et ses cheveux sont longs et lisses. Son visage est ovale et ses yeux en amande. Elle a le nez droit et sa bouche est petite. Ses lèvres sont minces et le teint est clair. Elle est douce, gentille et très belle.
21	Ma sœur a teint blanc. Son visage ovale a des yeux rieurs, un nez droit une bouche petite une taille mince. A des cheveux lisses et courts. Elle est gentille et intelligente, elle est tranquille.
22	Safia est une belle fille que je connais. Elle a visage ovale et taille moyenne, et la bouche petite, a un nez petit et les lèvres charnues, elle a un teint mat, elle a deux yeux noirs et les cheveux noirs aussi. Safia est une fille que je connais bien et elle a 13 ans.
23	Mon ami a une taille moyenne, un teint blanc rose les yeux étaient écar. ... il a les cheveux noirs. Son visage était bien fourni. Son âge était 23 ans. Il a les lèvres minces. il a la bouche petite.
24	Ma mère est femme intelligente qui a l'âge 34 ans. Son visage rond, son nez droit, ses yeux noir, ses cheveux courts. Elle a de taille élancée, elle est bouche petite, les mains grandes, ses pieds plats. Elle est femme douce et polie.
25	Amel est une petite belle fille. Elle a 9 ans. Elle est de taille moyenne et maigre. Son visage est mince et son teint est clair avec des pommettes roses. Ses cheveux sont blancs, longs et raides. Sa bouche est charnue. Ses yeux sont grands et noisettes. Elle est charmante et mignonne. Elle est douce, intelligente et polie.

26	Yacine est un bon élève. Il était de taille moyenne; ni très grande ni très petite. Ses cheveux étaient noirs, épais son visage, son nez droit, ses yeux noirs.
27	Ma mère de taille moyenne forte avait le corps robuste et la démarche souple. Elle a des cheveux lisses et courts. Elle est gentille, intelligente et tranquille.
28	Ma sœur Souad est une petite fille. Elle a 12 ans Elle est très belle. Son visage est rond. Son nez est droit. Sa bouche est petite. Sa taille est moyenne. Ma sœur est douce.
29	Ma mère elle est le teint blanc rosé. Ses yeux étaient noirs, ses dents écartées. Les cheveux étaient noirs, lisses, son visage bien fourni. Sa démarche était énergique. Elle était généreuse.
30	Kaddour Djebbar Hamid était de taille moyenne ni grand ni petit. Ses cheveux étaient noirs et <i>it</i> gentil dans la classe.
31	Kaddour était bon élève intelligent ????????
32	Ma sœur Soria est une jeune fille. Elle est 19 ans. Ses cheveux est longs lisses de couleur noirs. Son nez est droit et sa bouche est petite. Elle est une taille moyenne. Ses yeux marron clairs en amande. Son visage est rond. Elle est très intelligente et gentille. Elle est douceur, généreuse et très sensible.
33	Il a le teint clair et son visage est carré, des yeux exorbités, le nez retroussé et sa bouche charnue. Il a les cheveux lisses.
34	Ma sœur Fatiha est une jeune fille. Elle a 20 ans. Elle a de taille moyenne. Son visage est ovale et son teint est clair. Sa bouche est petite. Son nez est droit. Ses cheveux sont longs, raides. Ses yeux sont noisette. Elle est très belle. Elle est intelligente, joli et polie. Ma sœur est douce.
35	Ma sœur Ahlem est une jolie fille. Elle est de taille mince et ses cheveux sont courts et lisses. Visage est ovale et ses yeux sont grands et noirs. Son teint est clair, sa bouche est petite. Elle est gentille, douce et très belle. Elle est très intelligente et gentille.
36	Mohamed est un ami que je connais. Il a une taille moyenne et des cheveux noirs et des yeux marron. Il a un nez et une bouche petite, des oreilles moyennes. Il a un teint clair et le visage ovale, et il a des lèvres minces. Mohamed est homme très intelligent et généreux aussi. Il est bien mon ami.
37	Ma mère est grande beauté. Elle est de taille moyenne et la démarche souple. Son visage de forme ovale avait le teint clair, ses cheveux amples. Elle avait des grands yeux bleus.
38	Ma sœur Mouna <i>is</i> petite, les cheveux lisses, et les yeux et mongole, et la taille mince, et ne travaille pas à la maison et ne aller pas à l'école, et très gentille et ne parle pas beaucoup.
39	Ma sœur Asma est une petite fille. Il est 12 ans. Ses cheveux est noirs. La taille est moyenne. Son nez est droit. Sa bouche est très belle. Elle est gentille

40	Mon cousin il est de taille moyenne. Son teint était d'un blanc rosé. Ses yeux noirs, ses cheveux noirs,. Il est l'age 15 ans. Sa démarche était si énergique. Il est généreux.
-----------	---

- Productions écrites n°02

Consigne: Faites le portrait moral et physique d'une personne de votre choix.

Veillez à l'emploi des relatives.

Apprenant	Production écrite 02
01	Ma mère qui a le teint clair elle a le visage ovale avec des yeux en amandes. Elle a le nez droit avec la bouche charnue. Elle a les lèvres humides, les cheveux lisses. Elle a de taille moyenne.
02	Mohamed est un ami que je connais. Il a 15 ans et très gentil et un bon ami je joue avec moi, et très généreux, la taille moyenne et très gentil avec tous les amis.
03	La taille de Zahra dont élancée. Elle a le teint mat, le visage ovale et les yeux noirs. Elle nez épaté, la bouche petite et mince, les oreilles petites. Elle a qui cheveux longs frisés. Elle est généreuse et vaillante. Elle a 13 ans.
04	Ma sœur Saliha son teint est blanc rosé qui sa bouche est mince, que son nez est droit. Elle a nez droit dont les cheveux lisses et longs, qui un visage ovale. Elle a taille mince. Elle est intelligente. Elle est gentille qui est tranquille.
05	Ma cousine Ahlem est une fille jolie qui l'âge 14 ans. Son teint est clair. Le visage est ovale. Des yeux sont en amandes. Sa bouche est petite. Son nez est droit. Ses cheveux sont courts, lisses et noirs. Sa taille est moyenne. Elle est très belle est intelligente.
06	Bentouis Abdelkader qui travaille bien dans la classe intelligent. Il bien joue. Son teint était normal. Ses yeux étaient noirs. Son nez était normal que les dents. Ses cheveux étaient noirs.
07	Ma mère elle est moyenne taille. Cheveux noirs ...? son visage était bien fourni. Elle est l'âge 40 ans, son nez était droit. Ma mère qui généreuse, qui charmante. Sa démarche qui énergique.
08	Ma cousine Souad est une fille qui le teint clair, le nez est droit, les cheveux lisses. Son visage ovale. La taille est moyenne. Elle est très belle et généreuse. Ses lèvres humides.
09	Mon cousin que le salut sur lui il était moyen, ni très, son teint. Ses cheveux étaient noirs. A soixante trois ans l'âge n'avait. Sa démarche était <i>is</i> énergique. Le teint était d'un blond.
10	Ma sœur est taille moyenne qui ni grande ni petite, les yeux bleus, les dents blanches, les cheveux noirs qui admire tout avait parce que ...? beaucoup
11	Bendris Ismaïl est bon élève qui a cheveux noirs et courts. Il est visage rond. Le teint est clair. Il est moyen de taille. La bouche est petite. Cet élève est intelligent, courageux.
12	Mohamed mon ami est un bon élève. Il est un cheveux que noirs, Courts. Les yeux bleus, un teint qui blanc. Un visage rond, taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.
13	Maman qui âge 40 ans, son visage ovale, élancée, les yeux pleins, elle la bouche petite, et elle la taille grosse, elle et le nez épaté, elle et le teint pâle, elle très généreuse.

14	Mon frère Abdelkader est un excellent élève. Il avait les yeux noisette et les cheveux noirs. Sa taille est grande dont son nez est petit qui ses lèvres grandes quelque chose. Ses cheveux noirs et frisés qui Boukhara tout connaît parce que?? beaucoup.
15	Wassila est une jeune femme. Elle a de cheveux noirs que lisses. Et un teint clair. Elle qui est gentille, vigoureuse, habile, modeste, calme, douce et intelligente, a aussi un visage ovale, une belle taille moyenne. Elle semble moyenne et issue d'une famille noble.
16	Ma mère était un rond visage et elle était de taille moyenne et elle/ qui cheveux amples couleur noire. Ses grands yeux verts, et elle bouche petite. L'âge n'avait fait encore blanchir qu'une quarante cinq. Maman belle femme.
17	Ma sœur Nadia est une fille de 14 ans. <u>Elle</u> a des cheveux noirs. Son visage est rond, ses yeux enfouis et sa bouche charnue. Elle est à l'aise. <u>Elle</u> le teint mat et elle est intelligente.
18	Mon cousin il est taille moyenne, était nez droit, il est cheveux noirs, était les yeux bleus, a soixante trois l'âge, n'avait la démarche, le teint clair.
19	Ma mère qui a l'âge 40 ans. Elle a taille moyenne et le visage rond. Et les yeux noirs et le nez droit. Ses cheveux noirs. Elle est qualité et douce.
20	Ma sœur Malika est âgée de dix huit ans. C'est l'aînée qui a de longs et lisses cheveux. Elle est de taille moyenne. Son visage est ovale et ses yeux sont en amande. Ma sœur dont je la décris a le nez droit et une petite bouche. Ses lèvres sont minces et le teint est clair. Elle est douce, gentille et très belle.
21	Ma sœur est une petite fille 15 ans. Elle est très belle. Son visage est ovale. Son nez est droit. La bouche est petite. Les cheveux sont noirs et courts, a taille moyenne. Elle est gentille et intelligente.
22	Safia est une belle fille que je connais son visage ovale et elle a 13 ans et la bouche petite et les lèvres charnues elle a un teint mat elle a deux yeux grands et bleus et les cheveux noirs aussi et elle a taille moyenne et la démarche souple. Où les notes de Safia sont bien.
23	Papa qui il âge 42 ans son visage ovale, il les yeux noirs et le nez droit. Il est la bouche petite et cheveux petits noirs, son la taille élancée. Papa qui homme doux et poli.
24	Ma mère qui a l'âge 34 ans, est une femme. Elle a de taille forte. Son visage est ovale et ses grands yeux sont en amande. Elle est de teint clair. Son nez est droit. Ses courts cheveux noirs. Sa bouche est petite. Elle est intelligente et douce.
25	Amel est une petite belle fille qui a 9 ans. Elle est de taille moyenne et maigre dont a le visage est mince. Son teint clair avec des pommettes roses. Les cheveux sont blonds, longs et raides. Son nez est droit. La bouche est charnue. Ses yeux sont grands et noisette. Elle est charmante et mignonne. C'est une fille qui est douce, intelligente et polie.

26	Toufik Tahri est un bon élève. Ses yeux noirs qui ses cheveux longs. Le nez épaté, qui visage carré. Sa taille grosse.
27	Mekki Fatima était moyenne ou forte et avait le corps que démarche le visage mince les yeux en amande les cheveux lisses. Et la taille mince. Les yeux exorbités. Le nez droit.
28	Ma sœur Souad est une petite fille a 12 ans. <u>Elle</u> est très belle. s/ dont <u>son visage</u> est ovale. Son nez est droit. Ses cheveux sont noirs. C.O.D Sa taille est moyenne. Elle est gentille, polie et intelligente.
29	Ma mère qui a le teint blanc rosé: elle est un visage bien fourni avec des yeux noirs en amande. Son nez est droit, ses dents écartées. Les cheveux lisses avec la bouche petite. Elle est les lèvres humides, sa taille moyenne qui l'âge 39 ans.
30	Mohamed mon ami est un bon homme. Il est des cheveux qui noirs, courts, ses yeux bleus, un teint qui blanc, taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.
31	Kaddour Djebbar Omar est un bon homme. Il est des cheveux qui noirs, courts ses yeux bleus, un teint qui blanc, taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.
32	Ma sœur Amel c'est une jeune fille. Elle a 21 ans. Son teint est clair. Elle a un visage ovale que mince. Ses yeux en noisette qui en amande. Son nez est droit. Sa bouche est petite. Et ses lèvres minces. Ses cheveux sont lisses qui longs. Elle a une taille mince. Elle est intelligente et polie. Et très sensible. Elle voit son avenir très agréable.
33	Elle teint mat, elle est le visage rond, elle est yeux noirs, elle nez qui droit, et elle ces cheveux lisses, et une bouche est charnue, et sa taille est moyenne, elle est très nerveuse et elle ...??
34	Ma sœur Fatiha est une jeune fille dont la bouche est petite. Elle a 20 ans. Elle a de taille moyenne. Son visage est ovale avec des yeux sont noisette et son teint est clair. Son nez est droit. Elle est des cheveux qui sont longs. Elle est très belle. Elle est gentille, intelligente et jolie. Ma sœur est douce et modeste.
35	Ma sœur Ahlem est une petite fille a 10 ans. <u>Elle</u> dont très belle. s Son <u>visage</u> que ovale. Son nez est droit. Sa bouche. Ses cheveux C.O.D. sont noirs. Sa taille est moyenne. <u>Elle</u> qui gentille, polie et s intelligente.
36	Karim est un ami que je connais bien. Il est intelligent et généreux. Il a une taille moyenne et un nez très petit. Il a des cheveux noirs et le visage ovale. Il y a deux yeux noirs qui regardent bien. Karim est un mon ami qui gentil et qui ne change pas.
37	Maman était d'une grande beauté et la démarche souple. Son visage de forme ovale avait le teint clair. Les pommettes roses et laissait ses cheveux amples, couleur de blé lui tombaient jusqu'à la ceinture. Elle est yeux bleus qui une lueur empreinte. Le henné dont elle s'enduisait les mains et les pieds.

38	Ma mère qui a le teint blond. Elle est des yeux exorbités avec un nez aquilin. Elle a un visage ovale, qui a les cheveux lisses avec une bouche charnue. Sa taille est trapue.
39	Ma sœur Asma est une petite fille. Elle a 12 ans. Les cheveux enfant du voisin et noirs. La taille est moyenne grande.
40	Ma sœur il est taille moyenne était cheveux noirs, il est yeux bleus. Son visage était bien fourni, il est l'âge 15 ans, son nez était droit. Ma sœur qui généreuse qui charmante la démarche qui énergique sa taille est moyenne.

3.3. Démarche à suivre

3.3.1. La fiche pédagogique

Il est à signaler, d'emblée, qu'aucun modèle de préparation pédagogique n'est recommandé dans les différents guides et manuels destinés aux enseignants de français. Néanmoins, il est de coutume chez ces derniers de mentionner sur leurs fiches ce qui suit:

- La nature de l'activité et sa durée.
- La notion à faire apprendre.
- Les supports et tout le matériel didactique.
- Les objectifs spécifiques de la leçon.
- la démarche pédagogique.

Aussi, notre analyse de la fiche portera-t-elle sur:

- Le type de grammaire comme cadre théorique dans lequel l'enseignante inscrit son activité, et dont découle sa démarche.
- Les objectifs tels que formulés par l'enseignante. Nous aurons ainsi à les analyser sur le plan de l'opérationnalité.
- La situation d'apprentissage sous-jacente à la démarche pédagogique adoptée. Cela devrait nous permettre d'avancer des hypothèses quant aux possibilités de transfert offertes ou non par l'enseignante.
- Les exemples fournis: phrases isolées de tout contexte ou texte bien structuré ?
- Les règles (au cas où il y en aurait) et la façon dont elles sont déduites.
- Les exercices d'application proposés à la fin du cours: sur quoi portent-ils? Quel rapport entretiennent-ils avec la production écrite qui attend l'apprenant à la fin de la séquence? Comment est formulée la consigne?

3.3.2. Les phrases isolées

Ces dernières sont construites par l'apprenant à l'issue de la leçon de grammaire portant sur les relatives. Un exercice d'application est alors donné aux élèves leur demandant de relier des propositions simples en employant le pronom relatif qui convient, et ce, afin d'éviter la répétition.

L'analyse de ces phrases devrait nous amener à:

- Identifier le pronom relatif qui pose le plus de problèmes aux apprenants.
- Identifier les constructions syntaxiques les plus difficiles dans la mesure où la majorité des apprenants ne les aurait pas réussies.
- Analyser les phrases sur le plan purement syntaxique et repérer la position du pronom dans chacun des cas.
- Calculer le taux de réussite en faisant le rapport entre le nombre des apprenants ayant opéré avec succès les transformations demandées et le nombre total des élèves.

3.3.3. Les productions écrites

Comme nous l'avons déjà signalé, les productions écrites des élèves seront classées dans deux catégories en dépit de la constance du public, et de l'invariabilité du sujet proposé.

Dans la première catégorie, seront contenues les productions écrites libres. Notre analyse portera alors, sur l'emploi des relatives aussi bien du point de vue qualitatif que quantitatif. Nous tenterons ainsi de:

- Relever le nombre d'apprenants ayant eu recours à ce point de langue;
- Relever le nombre d'élèves qui auraient dû l'employer eu égard aux constructions syntaxiques utilisées qui appellent nécessairement ce recours.
- Relever le nombre de ceux qui ont fait le bon choix du pronom relatif mais dont les phrases sont mal construites.
- Relever le nombre de ceux qui ont fait le mauvais choix du pronom;
- Relever le nombre de ceux qui ont construit des phrases complexes correctes en utilisant le pronom qu'il faut à la place qu'il faut.
- Analyser les phrases produites (celles contenant des subordonnées relatives) du point de vue syntaxique et essayer de trouver des explications aux maladresses constatées.

Cette première analyse devrait nous permettre de dire si le transfert en matière des relatives a vraiment eu lieu, et dans quelle mesure l'apprenant est conscient de l'utilité de ce point de langue dans la production de ce type de discours.

Dans la deuxième catégorie, composée de productions écrites rédigées sous la contrainte (emploi obligatoire des relatives), nous aurons à :

- Relever le nombre de ceux qui ont fait le mauvais choix du pronom;
- Relever le nombre de ceux qui ont construit des phrases complexes correctes en utilisant le pronom qu'il faut à la place qu'il faut.
- Analyser les phrases produites (celles contenant des subordonnées relatives) du point de vue syntaxique et essayer de trouver des explications aux maladresses constatées.

Le transfert, proprement dit, ne se fait normalement qu'à l'initiative de l'apprenant lui-même. Néanmoins, quand on lui demande d'employer un point de langue et qu'il le fait maladroitement, cela nous permet de lever le voile sur une des raisons ayant été derrière l'absence de transfert dans les premières productions. La réussite, au contraire, orientera notre recherche vers la situation d'apprentissage dans laquelle la notion a été enseignée, en ce sens que l'apprenant qui emploie correctement les relatives quand et seulement quand on le lui demande, ignore certainement l'utilité discursive de ce point de langue.

CHAPITRE 4

ANALYSE PRATIQUE

4.1. Analyse de la fiche pédagogique

4.1.1. Les objectifs de la leçon

Comme objectif spécifique de la leçon, l'enseignante vise à faire acquérir à ses élèves des réflexes leur permettant à la fin du cours de relier deux propositions indépendantes à l'aide du pronom relatif adéquat. La tâche que l'apprenant devra accomplir nous paraît on ne peut plus claire dans la mesure où elle se réduit à un comportement observable et susceptible d'être évalué par l'enseignante elle-même.

En revanche, aucune indication sur la nature de l'enchâssement que l'apprenant devra effectuer n'est donnée. Ainsi, sera-t-il difficile pour le lecteur de cet objectif d'avancer s'il s'agira d'un enchâssement simple (proposition principale suivie de la subordonnée relative) ou d'un enchâssement de type plus complexe (proposition subordonnée relative incise).

Concernant toujours ce même objectif, nous pouvons dire, en le soumettant aux exigences opérationnelles définies par Daniel HAMELINE [17], entre autres, qu'il n'atteint pas le stade de l'opérationnalité en ce sens que deux des dites exigences ne sont pas satisfaites, à savoir:

- Le fait que les conditions dans lesquelles le comportement désiré devrait se manifester, ne soient pas mentionnées.

- On ne mentionne pas les critères d'évaluation sur la base desquels le travail de l'apprenant sera apprécié.

Néanmoins, il est à signaler que dans le cadre de l'approche par les compétences entrée en vigueur depuis l'engagement des réformes (année scolaire 2003/2004),

les enseignants opérationnalisent de moins en moins leurs objectifs et puisent plutôt ceux-ci dans le programme. Ils y trouvent et la compétence à installer et l'objectif d'apprentissage lui correspondant.

L'autre point qui a attiré notre attention dans l'énoncé de cet objectif, c'est l'absence totale de référence à la tâche finale (à la fin de la séquence) qui devrait constituer le point culminant vers lequel convergent tous les apprentissages linguistiques. Nous pouvons interpréter cette omission de la part de l'enseignante comme une volonté de cloisonner ses activités en assignant à chacune d'elle un objectif spécifique qui n'est pas rattaché à l'objectif terminal correspondant au produit final à réaliser à la fin du projet.

Notons que cette façon de faire est contraire à l'esprit du projet pédagogique qui veut que tous les apprentissages se fassent simultanément et implicitement sans que l'apprenant ait l'impression qu'il est en train d'apprendre un fait de langue particulier utile pour soi même, mais plutôt des savoirs et savoirs faire dont il aura besoin ultérieurement.

4.1.2. Les exemples ayant servi de supports à la leçon

Le seul exemple sur la base duquel l'enseignante aborde toute sa leçon se réduit à deux phrases simples ou propositions contenant un nom répété. D'emblée, nous remarquons que cet énoncé est savamment rattaché au thème de la séquence qui se rapporte au portrait moral et physique d'une personne.

Néanmoins, ayant eu recours à des phrases isolées plutôt qu'à un paragraphe bien structuré toujours en relation avec le thème de la séquence, l'enseignante s'est inscrite d'ores et déjà dans le cadre d'une grammaire qui privilégie la manipulation syntaxique au détriment du sens inhérent à toute transformation grammaticale.

Un autre point a attiré notre attention lors de l'analyse de cet exemple. Il s'agit de la façon dont celui-ci est inséré dans l'action pédagogique. En effet, l'exemple est donné directement par l'enseignante et n'émane pas des apprenants eux-mêmes,

chose qui, à notre avis, ne les implique pas davantage dans l'acte d'apprendre. Nous y reviendrons avec beaucoup plus de détails lorsque nous aurons à analyser la situation d'apprentissage dans laquelle la leçon a été faite.

4-1-3- Le type de grammaire

A examiner de près les exemples de départ et tout le processus qui s'ensuit, nous pouvons avancer que l'enseignante s'est inscrite dans le cadre d'une grammaire structurale qui accorde beaucoup plus d'importance à l'analyse syntagmatique et aux positions des éléments les uns par rapport aux autres sur l'axe syntagmatique. Ajoutons également le fait que l'aspect transformationnel (relative/adjectif ou complément du nom) est totalement obliéré

Les opérations de déplacement et de substitution que l'enseignante demande à ces apprenants d'effectuer montrent bien que celle-ci se préoccupe beaucoup plus de la détermination des relations que les différents éléments de la phrases entretiennent entre eux plutôt qu'à l'explication du sens qui est derrière ces transformations.

Nous pouvons ainsi résumer la démarche de l'enseignante en trois grands actes pédagogiques qui renseignent on ne peut mieux sur le type de grammaire dont elle se réclame:

- L'identification du G.N. repris dans la deuxième proposition.
- Le remplacement de celui-ci par un substitut grammatical.
- La construction de la phrase complexe à l'aide d'un pronom relatif.

Analysons séparément ces trois opérations et voyons en quoi elles renvoient à la grammaire structurale.

- L'identification

Il est ainsi demandé aux apprenants d'identifier un constituant de la phrase ainsi que sa fonction grammaticale. L'identification qui, rappelons-le, relève du niveau

taxonomique le plus bas, à savoir la connaissance, va se faire sur la base de deux critères: la position de l'élément et sa récurrence. Or, à aucun moment on n'explique aux apprenants le sens de cette répétition ni son effet sur la cohérence de l'énoncé gardé tel quel. L'identification dont il est question se limite donc à la syntaxe de la phrase qui, comme nous le savons, évacue le sens au profit d'une analyse purement formelle.

- La substitution

Une fois que les apprenants ont identifié le nom répété et sa fonction dans la deuxième proposition, il leur est demandé de le remplacer par un substitut grammatical. Celui-ci n'est pas précisé, mais il appartient aux élèves eux-mêmes de le déduire en faisant appel à leurs connaissances antérieures.

L'opération de substitution a dans le cadre de la grammaire structurale une importance capitale dans la mesure où elle permet de classer les mots selon leur appartenance catégorielle. Ainsi, tous les éléments pouvant se substituer sur l'axe paradigmatique remplissent forcément la même fonction.

Dans notre cas précis, par cette opération, l'enseignante vise à faire remarquer que le seul critère sur la base duquel on choisit le substitut est la fonction que remplit le nom répété, et que par conséquent, il est indispensable de passer d'abord par l'identification de celle-ci. Tout est donc métalinguistique, et cela se fait au détriment de la communication.

- La construction

Par construction, nous entendons cet emboîtement de deux structures ayant auparavant un nom commun dont la fonction est supposée être déterminée par les apprenants. Le nouvel énoncé n'est en définitive que le produit d'un enchâssement ayant permis d'éviter une répétition.

Cela dit, aucune indication d'ordre sémantique n'est donnée aux apprenants qui s'exercent à cette tâche (identifier, remplacer, construire) sans qu'ils sachent vraiment la finalité discursive de ce qu'ils font.

En effet, plutôt que de mettre l'accent sur le procédé anaphorique qui contribue à rendre un texte plus cohérent; plutôt que d'insister sur la précision induite par l'expansion du G.N., chose qui est en relation directe avec une des règles de la cohérence textuelle, à savoir la progression, l'enseignante préfère axer toute la leçon sur l'évitement d'une répétition intentionnellement commise.

Nous pouvons avancer d'ores et déjà que, pour qu'il y ait transfert, il faudrait que l'apprenant construise d'abord mentalement deux phrases simples contenant une récurrence, après quoi il tenterait d'y remédier en ayant recours à l'emploi d'un pronom relatif. Or, nous savons très bien que, de part la surcharge cognitive inhérente à la production écrite, l'apprenant ne cherche qu'à exprimer une idée et ne se soucie guère des manipulations qu'il a l'habitude de faire en séance de cours.

4-1-4- Le modèle pédagogique

Nous entendons, ici, par modèle pédagogique l'ensemble des procédés et techniques mis en œuvre par l'enseignante en vue d'atteindre ses objectifs. Celui-ci est, de l'avis de Meirieu, d'autant plus déterminant qu'il favorise le transfert des notions qui y sont apprises, ou, au contraire, en constitue un obstacle.

Concernant la leçon que nous sommes en train d'analyser, nous pouvons avancer que l'enseignante a varié les procédés en ce sens qu'elle passe de la pédagogie transmissive à la situation-problème qui implique davantage l'élève dans l'acte d'apprendre.

D'une part, le premier modèle se manifeste clairement dans la façon avec laquelle la leçon est amorcée. En effet, l'enseignante entame son cours par un rappel de la leçon précédente, avant de passer directement à l'exemple qu'elle avait pris soin de choisir en fonction de la notion prévue.

D'autre part, nous pouvons parler de situation-problème lorsque l'élève est confronté directement à la difficulté et qu'il est tenu de chercher des solutions possibles pour franchir l'obstacle mis sur son parcours. C'est le cas justement de ces apprenants à qui on a demandé d'éviter la répétition sans pour autant les orienter vers la bonne réponse.

Alliant ainsi les deux modèles, à savoir transmission et implication des apprenants, l'enseignante tente de faire réfléchir ces derniers sur ce qu'ils apprennent et ne se contente pas de remplir leurs têtes, étant donné qu'ils ont bien des connaissances antérieures qui leur permettent de comprendre ces nouvelles notions. Toutefois, l'implication dont il est question ici, se manifeste rarement dans le processus lui-même (sauf quand l'enseignante demande à ses élèves de relier les deux propositions avant qu'elle ne leur parle explicitement des relatives), et prend la forme d'une application (3^{ème} niveau taxonomique selon BLOOM) de la règle préalablement déduite. Aussi, la leçon se conforme-t-elle au schéma classique qui veut que l'on commence toujours par une phase d'observation suivie d'une phase d'analyse puis un renforcement sous forme d'un exercice d'application.

4-1-5- Les règles

La règle générale que les apprenants sont censés déduire se rapporte aux différentes situations d'emploi des pronoms relatifs, à savoir "qui", "que", "dont" et "où". Le choix de ces pronoms est directement lié à la fonction grammaticale du nom répété dans la deuxième proposition (la constituante), d'où le recours de l'enseignante à un tableau récapitulatif dans lequel on mentionne les différents cas de figure.

A bien analyser le tableau des pronoms proposés par l'enseignante, nous préférons plutôt parler de constat dans la mesure où les apprenants n'ont fait qu'identifier, à la demande de leur enseignante, une fonction et la mettre en relation avec le choix du pronom. Autrement dit, les apprenants ont rendu compte

des remarques qu'ils ont faites en comparant, à chaque fois, les propositions de départ avec la phrase complexe obtenue après transformation.

Notons également cette autre précision apportée par l'enseignante quant à l'emploi des relatives dans la description. Il s'agit là d'une simple remarque non illustrée par des exemples (un passage descriptif par exemple), et qui s'apparente beaucoup plus à une note supplémentaire dont on peut se passer dans la mesure où elle ne figure pas dans l'énoncé même de l'objectif. Or, nous croyons que c'est là justement où réside toute l'utilité de l'étude des relatives. Ces dernières ne sont importantes à connaître et maîtriser que parce qu'elles facilitent la réalisation d'un acte de parole qui est la description.

Ainsi, nous pouvons, dorénavant, avancer que les apprenants ne vont en fin de compte retenir que le tableau sus cité, et ne considérer la dernière remarque que comme une information donnée au passage sans grande importance. En outre, aucune indication n'est donnée à propos de la construction de la phrase complexe, et de la position des deux propositions la composant l'une par rapport à l'autre. On se limite uniquement au recensement des différents cas de figure (nom répété comme sujet, C.O.D., complément du nom, C.C. de temps ou de lieu) et des pronoms relatifs leur correspondant. La leçon aurait donc comme objet non les relatives de façon générale, mais, plus particulièrement, les pronoms relatifs simples.

4-1-6- L'exercice d'application

Il s'agit là d'un exercice structural compatible avec l'objectif de la leçon. Il est ainsi demandé aux apprenants de relier deux propositions à l'aide d'un pronom relatif pour en faire une phrase complexe. Il est attendu d'eux d'appliquer les résultats auxquels ils ont abouti quant aux différentes situations d'emploi de ces dits pronoms.

Concernant les phrases proposées, l'enseignante a veillé à ce que ces dernières soient variées, appelant ainsi l'emploi de tous les pronoms étudiés (qui, que, dont et où). En outre, la troisième paire de phrases constitue un cas particulier dans la

mesure où c'est la relative incise qui apparaîtra dans la phrase complexe à obtenir. Rappelons que cette dernière n'a nullement fait l'objet d'une analyse en séance de cours proprement dite.

En définitive, cet exercice nous semble en adéquation et avec la démarche pédagogique de l'enseignante, et avec le type de grammaire adopté. Ceci s'explique par le fait qu'on ne demande pas à l'élève d'exécuter une tâche étrangère, mais seulement d'effectuer les mêmes opérations en appliquant les mêmes règles à de nouveaux énoncés ; exception faite de la subordonnée incise qui, elle, pourrait paraître à l'apprenant comme une intruse.

4.1.7. Commentaire

L'objectif de cette analyse étant la détermination de la situation dans laquelle le fait de langue (les relatives) a été appris, nous pouvons à la lumière des résultats auxquels nous avons abouti avancer des hypothèses quant à la possibilité ou non d'un transfert réussi de cette notion, et son emploi, à bon escient, dans la production écrite.

Pour ce faire, nous jugeons utile de rappeler les facteurs entrant en jeu dans le transfert des connaissances, à savoir la mémoire et les conditions d'acquisition ou d'apprentissage.

Pour qu'il y ait transfert, il faudrait que l'apprenant se rappelle d'abord la situation d'apprentissage, et reconnaisse dans celle qui se présente à lui des similitudes et des points communs. Ainsi, lui est-il possible, dans ce cas, d'utiliser les mêmes moyens afin de résoudre le même problème. Le schéma de BISSONNETTE et RICHARD, que nous avons déjà expliqué dans la partie théorique, illustre on ne peut mieux ce mouvement.

Essayons d'appliquer ce dernier à notre cas et voyons comment réagirait un apprenant face à une situation-problème d'ordre discursif (rédaction d'un texte descriptif)

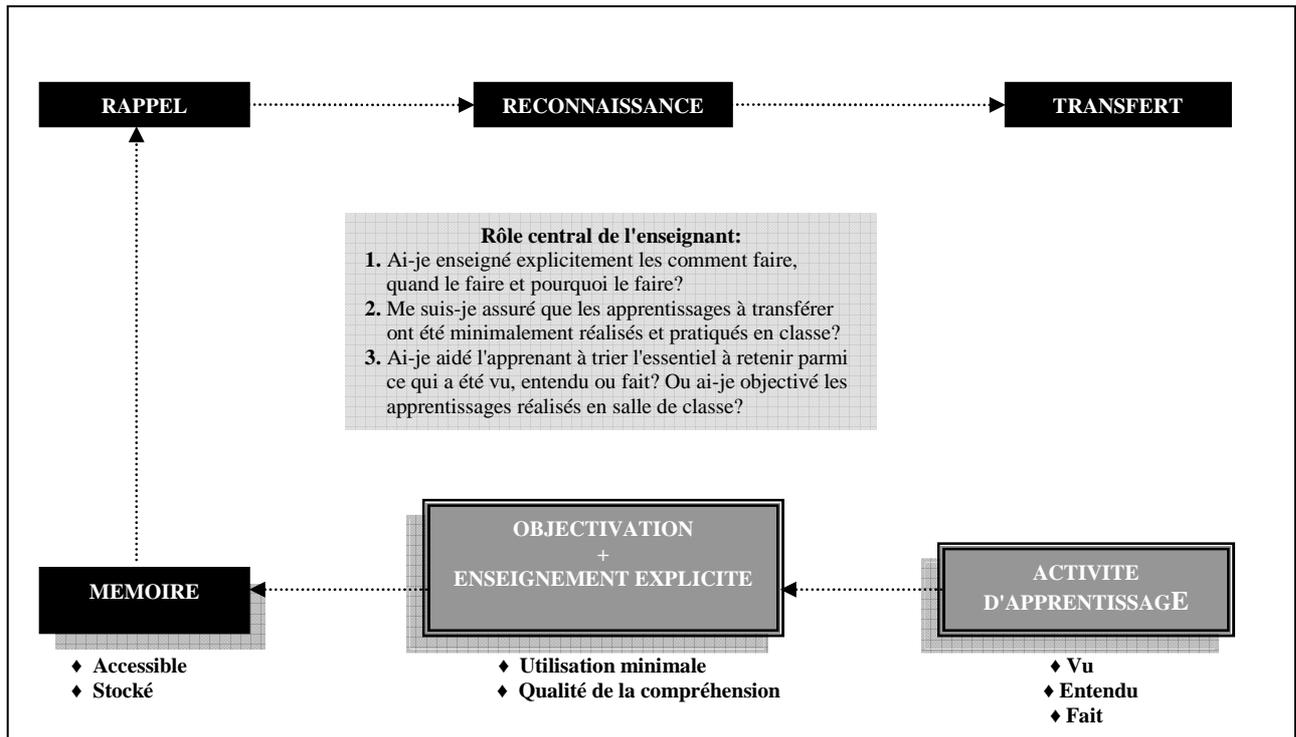


Fig.4.1. Le transfert des apprentissages [3]

En effet, ce que l'élève a dû voir, entendre ou faire se résume à une série d'opérations qui visent, dans leur ensemble, à éviter la répétition à l'aide d'un pronom relatif. L'enseignement était on ne plus explicite et l'utilisation minimale est assurée en ce sens qu'un exercice d'application clôt la leçon. Nous pouvons, ainsi, supposer que ce que l'élève va stocker en mémoire ne serait autre que ces procédés, voire ces mécanismes dépendants de la situation de départ. Nous préférons l'emploi du terme mécanisme vu que le comportement de l'apprenant est conditionné par un stimuli que représente l'apparition de deux phrases simples contenant une récurrence. La réaction de l'apprenant se résume comme suit:

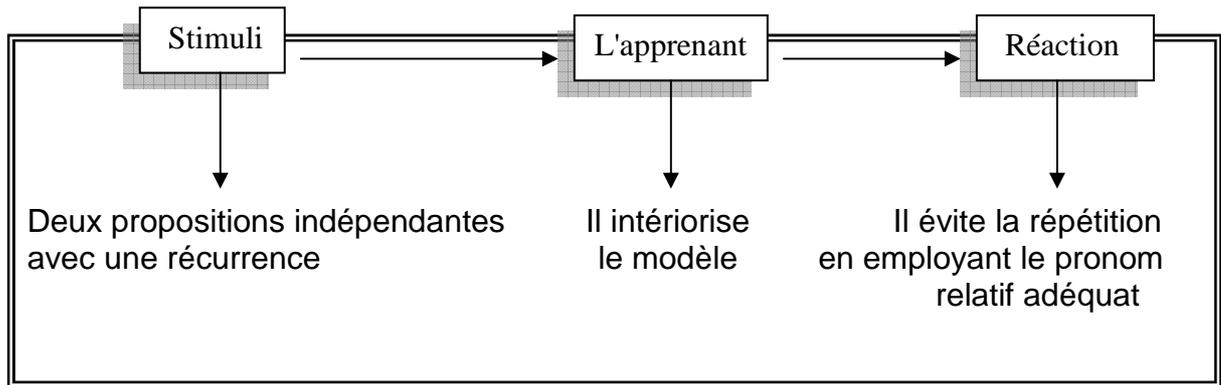


Fig. 4.2. Le processus de conditionnement de l'apprenant

Face à une tâche d'écriture, il serait improbable que l'apprenant se rappelle ce qui a été vu en cours étant donné que les deux situations ne présentent guère de similitudes manifestes. En effet, rien ne rapproche la rédaction d'un texte, avec tout ce que cela implique comme exigences sur le plan de la cohérence, d'une simple manipulation qui se fait sur la base d'un réflexe conditionné.

Cela dit, le rappel et la reconnaissance étant impossibles, aucun transfert ne pourrait se faire dans ces conditions. Les deux situations (acquisition et utilisation) sont complètement différentes, et l'apprenant moyen est incapable d'établir des rapports entre elles. De plus, le rôle central de l'enseignante, tel que mentionné dans le schéma, n'est certainement pas rempli.

En effet, à aucun moment de la leçon, n'ont été définies de façon explicite les finalités discursives, et les conditions d'utilisation du fait de langue étudié. Seuls, donc, des exercices structuraux du même type que ceux déjà vus, pourraient offrir une situation similaire.

Qu'en est-il maintenant du schéma de Meirieu?

Rappelons que ce dernier parle de deux projections: une projection proactive se faisant en situation de formation ou d'apprentissage, et une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation.

En situation de formation, l'apprenant anticipe sur les situations de même type auxquelles il sera susceptible d'être confronté; alors qu'en situation d'utilisation, il

recherche dans le passé des situations du même type auxquelles il a déjà été confronté.

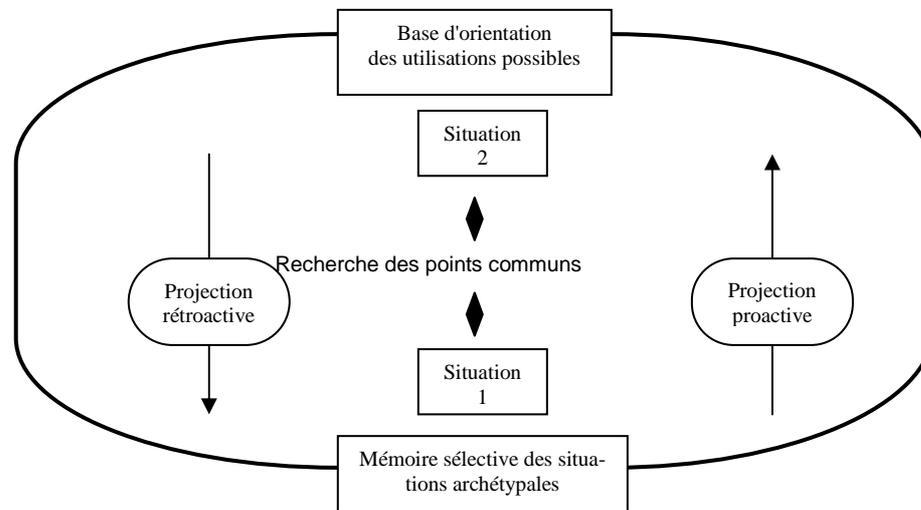


Fig.4.3. Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert [2]

De même que pour le premier modèle, celui de Meirieu, appliqué à notre cas, nous laisse préjuger de l'impossibilité de réalisation du transfert en production écrite. Car, d'une part, en situation de formation, l'apprenant, en recherchant l'archétype susceptible d'être appliqué ultérieurement, ne va retrouver, en fin de compte, que des phrases isolées auxquelles il pourrait faire subir des opérations mécaniques. D'autre part, en situation d'utilisation, il n'aura aucune chance de rencontrer un texte cohérent dans lequel on a employé des relatives.

4.2. Analyse des phrases isolées

4.2.1. Analyse quantitative et statistiques

Les phrases isolées n'étant pas l'objet de notre recherche proprement dite, nous nous contenterons dans cette analyse de voir seulement si le transfert en matière de relatives a eu lieu, et dans quelle mesure certains pronoms posent plus de problèmes que d'autres. Pour cela, nous nous limiterons dans cette phase à une analyse purement quantitative, préférant différer l'analyse syntaxique au moment où nous aurons à examiner les productions écrites.

Résultats

- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « qui » :
26/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « que » :
25/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « dont » :
18/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « où » :
12/40

4.2.2. Commentaire et tentative d'explication:

Les résultats en question montrent bien que les apprenants maîtrisent relativement les deux pronoms « qui » et « que » dans la mesure où plus de la moitié les a correctement employés pour relier les phrases proposées. En revanche, les pronoms « dont » et « où » semblent moins faciles à utiliser en ce sens que quelques uns seulement sont arrivés à en faire le bon choix.

Mais est-ce à dire qu'il y a eu transfert de la connaissance acquise en séance de cours ?

A la lumière de la fiche pédagogique, et de ces premiers résultats, nous pouvons avancer que les apprenants n'ont fait que répondre à un stimulus que représente la récurrence dans les paires de phrases proposées. En effet, l'exercice ne diffère en rien de celui proposé à la fin du cours. Il reprend le même schéma ayant servi de support à la leçon, à savoir deux propositions présentant un nom en commun. Ce dernier est à remplacer par un pronom relatif choisi sur la base de la fonction grammaticale du nom répété dans la deuxième proposition.

Cela dit, au lieu de parler de transfert proprement dit, nous préférons parler ici d'application dans la mesure où les apprenants ont simplement appliqué une règle

déduite en séance de cours à une situation qui présente des similitudes manifestes avec la situation d'apprentissage.

4.3. Analyse des productions écrites N°1

Rappelons que cette analyse sera à la fois quantitative et qualitative. En effet, nous aurons, à travers une grille d'analyse, à déterminer d'abord en termes de nombres les apprenants qui ont réussi à réaliser le transfert, en employant notamment le pronom relatif adéquat dans une structure correcte. Nous adopterons, ainsi, les signes «+» et «-» pour signifier « présence » ou « absence » de transfert.

En outre, les pronoms relatifs en question ne posant pas tous les mêmes difficultés, nous tenterons d'analyser chacun d'eux à part, du point de vue de la pertinence du choix, et de la qualité de la construction syntaxique. L'analyse proprement dite sera suivie d'une interprétation justifiant tel ou tel emploi, et de la recherche des causes possibles ayant été derrière les écarts rencontrés.

4.3.1. Analyse quantitative

Tableau 4.1. Résultats de l'emploi des relatives dans les productions écrites n°01

Apprenant	Qui	Que	Dont	Où	Constructions			
					Qui	Que	Dont	Où
01	+	-	-	-	-			
02	-	+	-	-		+		
03	-	-	-	-				
04	-	-	-	-				
05	+	-	-	-	-			
06	-	-	-	-				
07	-	-	-	-				
08	+	-	-	-	-			
09	-	+	-	-		+		
10	-	-	-	-				
11	-	-	-	-				
12	-	-	-	-				
13	-	-	-	-				
14	-	-	-	-				
15	-	-	-	-				
16	-	-	-	-				
17	-	-	-	-				
18	+	-	-	-	-			
19	-	-	-	-				
20	-	-	-	-				
21	-	-	-	-				
22	-	++	-	-		++		
23	-	-	-	-				
24	+	-	-	-	-			
25	-	-	-	-				
26	-	-	-	-				
27	-	-	-	-				
28	-	-	-	-				
29	-	-	-	-				
30	-	-	-	-				
31	-	-	-	-				
32	-	-	-	-				
33	-	-	-	-				
34	-	-	-	-				
35	-	-	-	-				
36	-	+	-	-		+		
37	-	-	-	-				
38	-	-	-	-				
39	-	-	-	-				
40	-	-	-	-				

4.3.1.1. Statistiques

Tableau 4.2. Récapitulation

Tâches	Nombre d'apprenants
Emploi du pronom relatif « qui » :	05
Emploi du pronom relatif « que » :	04
Emploi du pronom relatif « dont » :	00
Emploi du pronom relatif « où » :	00
Emploi du pronom relatif « qui » dans une construction correcte :	00
Emploi du pronom relatif « que » dans une construction correcte :	04
Emploi, plus d'une fois, d'un pronom relatif	01

4.3.1.2. Analyse des résultats

Ce tableau met en relief les difficultés éprouvées par les apprenants concernant le recours à l'emploi des relatives. On remarque que sur les 40 élèves, seuls 09 d'entre eux ont jugé utile d'avoir recours à ce moyen, et ce, en se contentant des pronoms les plus simples, à savoir « qui » et « que ».

En outre, ne pouvant parler de transfert proprement dit que lorsqu'il s'agit d'un emploi correct de la notion en question, on remarque que seuls ceux qui ont opté pour le « que », l'ont fait à propos.

L'absence du réinvestissement des pronoms « dont » et « où » est manifeste dans la mesure où aucun apprenant n'y a eu recours. Nous y reviendrons lorsque nous aurons à analyser les productions en question sur le plan qualitatif.

L'autre point qui a attiré notre attention est relatif à la fréquence d'utilisation peu élevée du point de langue en question. Autrement dit, le recours systématique au procédé transformationnel qui consiste à introduire une relative pour réaliser une expansion n'est pas décelable dans les productions analysées. Ainsi, nous remarquons que, sur les 09 apprenants ayant choisi cette option, un seul l'avait appliquée plus d'une fois (emploi correct de « que » deux fois dans le texte).

4.3.2. Analyse qualitative

Cette analyse se veut être beaucoup plus approfondie dans la mesure où elle touchera les productions sur le plan des constructions phrastiques. Nous aurons ainsi à déterminer les causes ayant été derrière le mauvais choix du pronom relatif, son absence dans le texte, ou son emploi abusif. Pour ce faire, il va falloir analyser chaque production à part en ce sens que les apprenants ne souffrent pas tous des mêmes lacunes en matière de relatives, et que l'absence de transfert s'explique différemment d'un cas à l'autre.

En outre, nous aurons à analyser ces productions en faisant référence à la fois et à la langue maternelle des apprenants, sachant que celle-ci influe souvent négativement sur leurs comportements langagiers, et à la situation d'apprentissage dans la mesure où cette dernière pourrait expliquer certains écarts constatés au niveau des structures employées.

Ainsi, nous nous servons de la grille ci-dessous pour établir des catégorisations sur la base desquelles nous pourrions avancer une interprétation concernant les difficultés de réinvestissement :

Tableau 4.3. Analyse syntaxique des productions écrites n°01

Apprenant	Production	Le relatif employé	Analyse syntaxique
01	<p>Ma mère est une femme intelligente et adorable qui a l'âge 33 ans. Son visage ovale avec un nez droit, ses yeux en amandes et ses cheveux lisses. Elle est de taille mince. Elle a de bouche charnue, des lèvres humides. Elle est femme qualités douce et polie.</p>	Qui	<p>Le recours au « qui » s'explique par le fait que « une femme » est repris dans la deuxième proposition sous forme de sujet. Toutefois, l'ajout du nom « âge » lui ôte sa fonction initiale et le transforme de fait en complément du nom, chose qui nécessite plutôt l'emploi de « dont ». Ainsi, la structure la plus acceptable serait « ma mère, qui a 33 ans, est une femme intelligente et adorable » ou « Ma mère, dont l'âge est 33 ans, est une femme intelligente et adorable ».</p>
02	<p>El Chiker Mohamed et un ami que je connais. Il a une taille moyenne, des yeux et des cheveux noirs, une bouche petite et le visage ovale et il a des lèvres minces et très gentille et intelligente. Mohamed c'est un ami bien. Mais change avec il.</p>	Que	<p>L'emploi de « que » par l'apprenant est à bon escient dans la mesure où, si on devait décomposer la phrase complexe construite en ses différentes propositions, on se rendrait compte que le nom répété « un ami » remplit la fonction C.O.D.</p>
03	<p>La taille de Zahira est élancée. Elle a le teint mat, le visage ovale, les yeux noirs et le nez épaté, la bouche mince et les oreilles petites. Les cheveux longs frisés. Elle est généreuse et vaillante. Elle a 13 ans.</p>	Aucun	<p>il n'y a dans la production de cet apprenant aucun endroit où l'emploi d'un pronom relatif s'avère nécessaire. Le non recours, dans ce cas, serait synonyme de non nécessité.</p>

04	Ma sœur a teint blanc rosé. Son visage ovale a des yeux rieurs, un nez droit une bouche petite une taille mince. A des cheveux lisses et courts. Elle est gentille et intelligente, elle est tranquille.	Aucun	En dépit des structures déviantes employées par l'apprenant, l'emploi d'un pronom relatif n'est toutefois pas nécessaire. Le non recours, dans ce cas, serait synonyme de non nécessité.
05	Ma cousine Ahlem est une jeune fille qui a l'âge 14 ans. Elle est de taille moyenne et le teint clair. Son visage est ovale avec des yeux sont en amandes. Son nez est droit. Sa bouche est petite et ses cheveux sont courts et lisses. Elle est très belle et intelligente.	Qui	De même que pour l'apprenant n°01, le recours au « qui » s'explique par le fait que, dans l'esprit de l'élève, « une jeune fille » ne pourrait être que sujet dans la 2 ^{ème} proposition. Or, l'ajout du mot « âge » nécessite plutôt l'emploi du pronom « dont », ou bien la tournure " âgée de 14 ans".
06	Mohamed il est taille moyenne, grand et intelligent. Ses yeux noirs, son nez droit ses cheveux étaient noirs et il est gentil dans la classe.	Aucun	L'emploi d'un pronom relatif dans cette production ne s'avère à aucun moment nécessaire. En outre, l'apprenant en question ne semble pas avoir saisi l'utilité de la pronominalisation dans la mesure où, dans la première phrase, il a utilisé un pronom personnel juste après un nom : « Mohamed <u>il</u> est... »
07	Mon ami il y a une taille moyenne. Son teint blanc rose, les yeux étaient noirs, le nez droit, ses dents écartées. Il y a des cheveux noir, épais. Son visage était bien . Son age	Aucun	De même que pour l'apprenant précédent, celui-ci n'a pas eu recours à l'emploi des relatives se contentant de reprendre le thème en utilisant abusivement le pronom

07 (suite)	était 17 ans.		personnel « il ». là également, la notion de pronom ne semble pas avoir été complètement assimilée ; en témoigne l'emploi de « il » dans la première phrase : « mon ami <u>il</u> y a ... »
08	Ma mère est femme intelligente et adorable qui a l'âge 34 ans. Son visage rond avec un nez droit, ses yeux noirs et ses cheveux courts. Elle est de taille élancée. Elle a de bouche petite, des lèvres minces, les mains grandes et les pieds plats.	Qui	D'abord, la place du pronom relatif n'est pas adéquate en ce sens qu'il ne suit pas directement l'antécédent « femme ». ensuite, le choix même de ce pronom est remis en cause par l'emploi du nom « âge » qui, comme nous l'avons déjà vu chez l'apprenant n°01, nécessite plutôt l'utilisation de « dont ». on dirait alors dans ce cas : « ma mère, dont l'âge est 34 ans, est une femme intelligente et adorable » ou "ma mère, âgée de 34 ans ..."
09	Khaled Benkrouidem est un ami que je connais. Il a une taille moyenne et des cheveux noirs et des yeux marron. Il a un nez petit et une bouche petits et des oreilles moyennes. Il a un teint clair et le visage ovale et il a des lèvres minces. Et homme très intelligent et généreux. Il travaille en classe.	Que	L'emploi du pronom « que » dans cette production est correct. Le choix est adéquat (remplacement d'un nom remplissant la fonction C.O.D. dans la deuxième proposition), et la phrase est bien construite (pronom placé juste après l'antécédent)
10	Ma sœur est taille moyenne ni grande ni petite, les yeux bleus, le nez petit, les dents blanches, et la main blanche, et les cheveux noirs.	Aucun	Cet apprenant aurait pu employer un pronom relatif d'autant plus que toute sa production est constituée d'une seule phrase longue. Le recours à l'enchâssement relatif

10 (suite)			s'impose surtout dans les endroits où on n'a ni sujet ni verbe. Ainsi, au lieu de « ma sœur est taille moyenne ni grande ni petite, les yeux bleus ... », on aurait dit : « ma sœur, qui a les yeux bleus, est de taille moyenne, ni grande ni petite.
11	Smail est un bon élève. Ses cheveux sont noirs et courts. Il est moyenne taille. Ses yeux noirs et petits. Il est un nez droit. Sa bouche est petite et le visage est ovale. Il est courageux, calme, intelligent et gentil.	Aucun	L'apprenant en question a choisi délibérément le recours aux phrases simples. Celles-ci sont courtes, et, dans la plupart des cas, bien construites. Ainsi, il n'avait donc pas besoin de relatives, synonymes peut être de complexité.
12	Mohamed est un bon élève. Ces cheveux noirs et courts. Il a deux yeux gris. Il a un nez petit et la bouche petite aussi. Il a un teint clair. Il a un visage caré. Mohamed est un bon élève et ne change pas. Cet homme est courageux et calme.	Aucun	La production de cet apprenant est composée essentiellement de phrases simples. Le procédé anaphorique est exploité dans la mesure où le texte en question abonde de « il ». outre ce pronom, aucun autre n'est employé. L'apprenant n'a peut être pas jugé utile l'introduction des relatives, et a opté pour la facilité.
13	Mon ami il a une taille moyenne, ni grand ni petit, et un grand nez. Les yeux est bleus et grands. Les cheveux noirs.	Aucun	Apparemment, l'apprenant en question n'a pas saisi l'utilité de la pronominalisation en ce sens qu'il reprend un nom non pas pour le remplacer et éviter ainsi la répétition, mais au contraire, pour le répéter. En outre, aucun pronom relatif n'est ici employé. Les phrases sont mal

13 (suite)			construites et la dernière constitue plutôt un segment qui manque de verbe.
14	Mon frère Abdelkader est un excellent élève. Il avait des yeux noisette et des cheveux noirs. Sa taille est grande, son nez petit, ses lèvres grandes, quelque chose noir et châtain et long. Boukhara tout connaît parce que beaucoup.	Aucun	Hormis la dernière phrase où l'apprenant a fait précéder le C.O.D. et la causale pas du tout compréhensible, le reste de la production est composé de phrases simples, correctement juxtaposées, et dont la cohérence est assurée par les éléments anaphoriques renvoyant au thème « mon frère Abdelkader ». Le recours aux relatives, dans ce cas, ne s'avère nullement nécessaire.
15	Wassila est une jeune fille. Elle a longs cheveux noirs et lisses. Et un teint clair, elle a aussi un visage ovale, une belle taille moyenne. Elle est gentille, habile, rigoureuse, modeste, douce et intelligente. Elle semble moyenne et issue d'une famille noble.	Aucun	Comme la plupart des apprenants, celui-ci a opté pour la phrase simple et la pronominalisation par le biais de l'élément de reprise « elle ». il aurait pu utiliser les relatives pour étoffer sa production, en reliant, notamment, les deux premières propositions par l'emploi du pronom relatif « qui »
16	La taille de ma mère est moyenne. Elle a visage rond. Ses cheveux sont noirs, ses yeux sont marrons et grands. Son nez est retroussé. Sa bouche est petite et mince. La maman belle femme.	Aucun	Sauf pour la dernière phrase où on remarque l'absence du verbe, le texte nous paraît cohérent dans la mesure où les phrases simples qui le composent sont bien construites. Il n'y a aucun endroit où l'emploi de la relative s'avère indispensable.

17	Ma sœur Fatima est une grande fille. Elle a 14 ans. Elle est très belle. Son visage est ovale. Son nez est droit. Son cheveux est longs, sa taille est moyenne. Elle gentille, polie et intelligente.	Aucun	L'apprenant aurait pu faire l'économie du « elle » qu'il a employé, presque, au début de chaque phrase, en ayant recours au pronom relatif « qui ». il aurait, ainsi, obtenu des phrases complexes, et sa production aurait été moins redondante (juxtaposition et énumération).
18	Ma mère est femme intelligente qui a l'âge 34 ans. Son visage rond, son nez droit, ses yeux noirs, ses cheveux courts. Elle a de taille élancé, elle est bouche petite et mince, les mains grandes et ses pieds forts.	Qui	Le pronom relatif « qui » reprend, ici, le syntagme « femme intelligente ». Ce qui pose problème, dans ce cas, c'est le mot « âge » qui suit le pronom et le verbe « avoir ». En son absence, la structure serait correcte, mais puisqu'il y est, on lui préfère alors le pronom « dont », et on dira : « ma mère, dont l'âge est 34 ans, est une femme intelligente ».
19	Moufdi Zakaria avait des cheveux noirs, courts et raides. Ses yeux étaient grands et noirs, son nez droit et son visage rond. Il portait une moustache. Il était courageux, responsable et sérieux dans son travail.	Aucun	Toutes les phrases construites par cet apprenant sont simples et correctement formulées. La pronominalisation est assurée par le pronom personnel « il », et rien ne l'obligeait à employer les relatives. Il s'agit là, à notre sens, d'un choix délibéré.
20	Ma sœur est âgée de 18 ans, c'est l'aînée. Elle est de taille moyenne et ses cheveux sont longs et lisses. Son visage est ovale et ses yeux en amande. Elle a le nez droit et sa bouche est petite. Ses lèvres sont minces et	Aucun	Production composée essentiellement de phrases simples. Le recours, dans ce cas, aux relatives n'est pas obligatoire dans la mesure où, même en leur absence, le

20 (suite)	le teint est clair. Elle est douce, gentille et très belle.		texte reste cohérent, et les structures correctes. Seule la redondance pèse dessus.
21	Ma sœur a teint blanc. Son visage ovale a des yeux rieurs, un nez droit une bouche petite une taille mince. A des cheveux lisses et courts. Elle est gentille et intelligente, elle est tranquille.	Aucun	L'apprenant en question n'a employé qu'un seul pronom personnel « elle », et ce, à deux reprises. Le non recours au relatif est, certes, motivé par le souci d'utiliser uniquement des phrases simples. Toutefois, celles-ci sont très mal construites, voire insensées.
22	Safia est une belle fille que je connais. Elle a visage ovale et taille moyenne, et la bouche petite, a un nez petit et les lèvres charnues, elle a un teint mat, elle a deux yeux noirs et les cheveux noirs aussi. Safia est une fille que je connais bien et elle a 13 ans.	Que (2 fois)	l'apprenant a utilisé de façon appropriée le « que », . Remarquons que c'est la même phrase qui est reprise à la fin, chose qui pourrait signifier que l'apprenant a mémorisé toute la structure. En outre, dans la dernière phrase, il aurait pu remplacer « elle » par « qui ».
23	Mon ami a une taille moyenne, un teint blanc rose les yeux étaient écar. ... il a les cheveux noirs. Son visage était bien fourni. Son âge était 23 ans. Il a les lèvres minces. Il a la bouche petite.	Aucun	Le moyen utilisé pour reprendre le thème « mon ami » est le pronom personnel « il ». l'apprenant a construit ses phrases de façon à ce qu'il n'y ait aucune possibilité pour l'introduction des relatives. La production obtenue est manifestement redondante.
24	Ma mère est femme intelligente qui a l'âge 34 ans. Son visage rond, son nez droit, ses yeux noir, ses cheveux courts. Elle a de taille élancée, elle est bouche petite, les mains grandes, ses pieds plats. Elle est femme douce et polie.	Qui	De même que pour les apprenants 1, 5, 8, et 18, Le pronom relatif « qui » reprend, ici, le syntagme « femme intelligente ». c'est toujours l'ajout du mot « âge » qui rend cette structure incorrecte, et qui nécessite plutôt

24 (suite)			l'emploi du pronom relatif « dont » : « ma mère, dont l'âge est 34 ans, est une femme intelligente ».
25	Amel est une petite belle fille. Elle a 9 ans. Elle est de taille moyenne et maigre. Son visage est mince et son teint est clair avec des pommettes roses. Ses cheveux sont blancs, longs et raides. Sa bouche est charnue. Ses yeux sont grands et noisettes. Elle est charmante et mignonne. Elle est douce, intelligente et polie.	Aucun	Dans cette production, le pronom personnel « elle » est répété 4 fois. En dépit de la qualité des structures construites (phrases très simples), nous remarquons une certaine redondance surtout que le « elle » commence des phrases contiguës. On aurait pu remplacer le « elle » par « qui » et entamer le texte par une phrase complexe. Le texte aurait été plus fourni en procédés anaphoriques. Exemple : Amel est une petite belle fille quia 9 ans ».
26	Yacine est un bon élève. Il était de taille moyenne ; ni très grande ni très petite. Ses cheveux étaient noirs, épais son visage, son nez droit, ses yeux noirs.	Aucun	De même que pour l'apprenant 25, sans qu'il soit indispensable, l'enchâssement relatif aurait permis d'obtenir une phrase complexe et d'éviter le recours systématique au « il ». on pourrait, ainsi, obtenir la phrase suivante : « Yacine, ce bon élève qui a une taille moyenne, a des cheveux noirs épais ». néanmoins, le choix de l'apprenant n'est pas remis en cause, puisqu'il a opté, de son plein gré, pour la phrase simple.
27	Ma mère de taille moyenne forte avait le corps robuste et la démarche souple. Elle a des cheveux lisses et courts. Elle est gentille, intelligente et tranquille.	Aucun	L'apprenant n'a pas eu recours aux relatives en dépit de leur aspect nécessaire. En effet, pour qu'elle soit correcte, la première phrase doit nécessairement contenir une

27 (suite)			relative introduite par « qui ». on aurait, ainsi, la phrase suivante : « ma mère, qui est de taille moyenne, a le corps robuste et la démarche souple ». Le seul autre moyen de reprise employé est le pronom « elle », ce qui rend le texte lourd et redondant.
28	Ma sœur Souad est une petite fille. Elle a 12 ans Elle est très belle. Son visage est rond. Son nez est droit. Sa bouche est petite. Sa taille est moyenne. Ma sœur est douce.	Aucun	C'est une production cohérente composée essentiellement de phrases simples correctement structurées. Pour assurer le lien entre elles, l'apprenant a eu recours à l'élément de reprise « elle », et au possessif « son ». l'emploi des relatives, dans ce cas, constituerait une difficulté supplémentaire que l'apprenant n'a sûrement pas jugé utile d'affronter. Son choix obéit, à notre sens, à des considérations pratiques et pragmatiques.
29	Ma mère elle est le teint blanc rosé. Ses yeux étaient noirs, ses dents écartées. Les cheveux étaient noirs, lisses, son visage bien fourni. Sa démarche était énergique. Elle était généreuse.	Aucun	L'emploi d'une relative pour relier les deux premières phrases s'avère indispensable. En effet, le « elle » employé dans la première proposition n'est nullement justifié dans la mesure où il accompagne le nom qu'il est censé remplacer. Ainsi, en introduisant une relative, on assure le lien, et on évite d'utiliser inutilement un pronom. La phrase serait donc la suivante : « ma mère, qui a le

29 (suite)			teint blanc rosé, a les yeux noirs, et les dents écartées. »
30	Kaddour Djebbar Hamid était de taille moyenne ni grand ni petit. Ses cheveux étaient noirs et <i>it</i> gentil dans la classe.	Aucun	Toute la production est composée de deux phrases simples mal construites. L'apprenant semble avoir des problèmes même avec ce type de phrases. On comprend, par conséquent, qu'il n'ait pas eu recours aux relatives. Autrement, on aurait dit « Kaddour Djebbar Hamid, dont la taille est moyenne, et les cheveux noirs, est gentil en classe».
31	Kaddour était bon élève intelligent ?????????	Aucun	Une seule phrase simple, et le reste est complètement incompréhensible.
32	Ma sœur Soria est une jeune fille. Elle est 19 ans. Ses cheveux est longs lisses de couleur noirs. Son nez est droit et sa bouche est petite. Elle est une taille moyenne. Ses yeux marron clairs en amande. Son visage est rond. Elle est très intelligente et gentille. Elle est douceur, généreuse et très sensible.	Aucun	La production en question abonde de « elle » et de « son », les deux seuls éléments de reprise assurant le lien entre les différentes phrases. Les relatives y trouveraient bien leur place, et permettrait d'obtenir un texte beaucoup plus léger.
33	Il a le teint clair et son visage est carré, des yeux exorbités, le nez retroussé et sa bouche charnue. Il a les cheveux lisses.	Aucun	Le fait que cet apprenant ait commencé par un pronom personnel « il », montre bien qu'il n'a pas saisi l'utilité de la pronominalisation (quand et comment utiliser un pronom). Le reste est composé d'une énumération fastidieuse à laquelle on a eu recours pour ne pas se

33 (suite)			compliquer la tâche.
34	Ma sœur Fatiha est une jeune fille. Elle a 20 ans. Elle a de taille moyenne. Son visage est ovale et son teint est clair. Sa bouche est petite. Son nez est droit. Ses cheveux sont longs, raides. Ses yeux sont noisette. Elle est très belle. Elle est intelligente, jol et polie. Ma sœur est douce.	Aucun	Le thème est « ma sœur Fatiha » qui a été repris plusieurs fois par le pronom « elle », et les différents possessifs. Le texte en soi ne souffre pas d'incohérence manifeste. Toutefois, l'apprenant aurait pu l'alléger en employant une ou deux relatives dans le but de diversifier les procédés de pronominalisation. Par exemple, l'emploi de « qui », dans la première phrase serait approprié.
35	Ma sœur Ahlem est une jolie fille. Elle est de taille mince et ses cheveux sont courts et lisses. Visage est ovale et ses yeux sont grands et noirs. Son teint est clair, sa bouche est petite. Elle est gentille, douce et très belle. Elle est très intelligente et gentille.	Aucun	De même que pour les apprenants précédents, celui-ci a choisi le pronom personnel « elle » et les adjectifs possessifs « ses » et « sa ». Toutefois, dans la troisième phrase, il n'y a aucun élément anaphorique renvoyant au thème « ma sœur Ahlem ». L'introduction d'une relative, dans ce cas, sans être tout à fait nécessaire, rendrait le texte moins redondant et plus étoffé.
36	Mohamed est un ami que je connais. Il a une taille moyenne et des cheveux noirs et des yeux marron. Il a un nez et une bouche petite, des oreilles moyennes. Il a un teint clair et le visage ovale, et il a des lèvres minces. Mohamed est homme très intelligent et généreux aussi. Il est bien mon ami.	Que	Cet apprenant a employé correctement le relatif « que » dans la mesure où ce dernier remplit la fonction C.O.D. (le verbe « connaître » étant un verbe transitif direct). Outre le bon choix du pronom, la structure est également bien construite en ce sens que « que » est placé juste après l'antécédent « ami ».

37	Ma mère est grande beauté. Elle est de taille moyenne et la démarche souple. Son visage de forme ovale avait le teint clair, ses cheveux amples. Elle avait des grands yeux bleus.	Aucun	La production de cet apprenant est manifestement incohérente. Nonobstant le fait que le thème est repris au début de chaque phrase, les structures employées sont, dans la plupart des cas, déviantes. Ainsi, ne maîtrisant pas encore la phrase simple, nous doutons fort que l'apprenant en question puisse introduire correctement une relative avec tout ce que cela implique comme complexité, et réflexion sur la position des éléments constitutifs de la phrase à obtenir.
38	Ma sœur Mouna <i>is</i> petite, les cheveux lisses, et les yeux et mongole, et la taille mince, et ne travaille pas à la maison et ne aller pas à l'école, et très gentille et ne parle pas beaucoup.	Aucun	Tout le texte est composé d'une seule phrase dont les parties sont séparées par des virgules. Le thème « ma sœur Mouna » n'a été repris par aucun pronom, chose qui pourrait signifier que l'apprenant en question ne maîtrise pas le procédé de pronominalisation. En outre, vu la qualité des structures employées, le recours aux relatives lui constituerait une difficulté insurmontable.
39	Ma sœur Asma est une petite fille. Il est 12 ans. Ses cheveux est noirs. La taille est moyenne. Son nez est droit. Sa bouche est très belle. Elle est gentille	Aucun	Le thème est, ici, repris une fois par « il », et une autre fois par « elle ». le pronom relatif trouverait bien sa place dans le premier passage et ce, en reliant les deux premières phrases. On dirait alors : « ma sœur Asma est une petite fille qui a 12 ans »

<p>40</p>	<p>Mon cousin il est de taille moyenne. Son teint était d'un blanc rosé. Ses yeux noirs, ses cheveux noirs. Il est l'age 15 ans. Sa démarche était si énergique. Il est généreux.</p>	<p>Aucun</p>	<p>La production en question est composée de phrases simples, et le thème est repris par « il » et les déictiques « son » et « ses ». Néanmoins, dans la première phrase, l'emploi du « il » s'avère inutile et constitue, au contraire, une surcharge dans la mesure où il est précédé du nom qu'il est censé remplacer. Une relative ou deux trouveraient leur place dans ce texte et le rendraient plus léger. A titre d'exemple, on pourrait bien dire : « mon cousin, dont la taille est moyenne et les yeux noirs, est âgé de 15 ans. »</p>
-----------	---	--------------	---

4.3.3. Commentaire

Nous avons voulu, à travers cette analyse, montrer que les apprenants utilisent rarement le procédé de l'enchâssement et ce pour différentes raisons que nous pouvons formuler, pour l'instant, sous forme d'hypothèses :

- Les apprenants, tout en maîtrisant la notion, se rabattent sur la phrase simple qui constitue à leurs yeux le moyen le plus sûr et le moins contraignant.

- C'est parce qu'ils ne maîtrisent pas la notion que ces apprenants n'utilisent pas l'enchâssement relatif. Ils ont ainsi recours à une stratégie des plus connues, à savoir la stratégie d'évitement.

Pour vérifier ces deux hypothèses, nous avons jugé utile de travailler sur une autre série de productions écrites, rédigées par les mêmes apprenants, mais sous la contrainte d'une autre consigne supplémentaire se rapportant à l'emploi obligatoire des relatives.

En outre, et avant de procéder à l'analyse de cette deuxième série de productions écrites, nous pouvons conclure que concernant la première, il n'y a pas eu de transfert proprement dit. En effet, cela s'explique, d'un côté, par le non recours à l'emploi des relatives (09 apprenants seulement sur 40 les ont utilisées), et de l'autre côté par un emploi incorrect de celle-ci (04 apprenants seulement ont construit correctement une phrase avec le pronom « que »)

L'analyse des productions écrites n°02 nous permettra à coup sûr de dire si les apprenants en question sont capables de réaliser le transfert attendu d'eux pour peu qu'on les oriente en leur demandant justement de le faire.

4.4. Analyse des productions écrites n°02

Rappelons que ces productions ont été rédigées par les mêmes apprenants, mais à la différence des premières, celles-là l'étaient sous la contrainte. En effet, une consigne supplémentaire qui obligeait les apprenants à employer ne serait-ce

qu'un seul pronom relatif dans le texte à obtenir leur a été soumise. Aussi, tout en maintenant le même type de texte (le descriptif), et le même thème (le portrait moral et physique d'un personnage), les mêmes élèves étaient tenus cette fois-ci d'avoir recours obligatoirement à l'enchâssement relatif.

L'objectif de cette expérimentation est de voir si les apprenants en question qui, dans leur majorité, n'ont pas jugé utile de recourir à ce procédé quand il s'agissait de rédiger librement un texte descriptif, sont capables de l'exploiter à bon escient quand on leur demande de le faire. Autrement dit, l'absence de transfert dans le premier cas, était-il dû à un choix délibéré de la part de l'apprenant qui n'y voyait pas une nécessité, ou, au contraire, à la non maîtrise de la notion ?

Cela dit, la confrontation à la difficulté est de nature à dévoiler les lacunes de chacun en la matière, et nous permettra certainement d'identifier les obstacles rencontrés et ayant empêché le réinvestissement d'un fait de langue supposé être acquis. De plus, « sommé » ainsi, de l'utiliser dans une production écrite, l'apprenant n'a plus la possibilité de recourir à la stratégie d'évitement qui consiste à fuir le problème plutôt que de l'affronter.

Concernant l'analyse proprement dite, celle-ci ne diffère pas de la première dans la mesure où elle s'appuie essentiellement sur le recueil des données (analyse quantitative), et sur l'analyse syntaxique des structures employées. Néanmoins, étant certain de rencontrer au moins un pronom relatif par production, nous privilégions cette fois-ci l'analyse syntaxique en ce sens que le transfert, dans ce cas, n'a de sens que si l'apprenant a employé correctement le pronom. Dans le cas contraire, nous ne pouvons parler que d'un simple remplissage qui, apparemment, s'inscrit dans le cadre de la consigne, mais qui s'éloigne largement de son esprit.

Nous adopterons, en outre, les mêmes signes, à savoir « + » et « - » pour marquer la présence ou non du pronom, et la bonne ou mauvaise construction.

4.4.1. Analyse quantitative

Tableau 4.4. Résultats de l'emploi des relatives dans la production écrite n°02

Apprenant	Qui	Que	Dont	Où	Constructions			
					Qui	Que	Dont	Où
01	+	-	-	-	-			
02	-	+	-	-		+		
03	+	-	+	-	-		-	
04	+++	+	+	-	---	-	-	
05	+	-	-	-	-			
06	+	+	-	-	-	-		
07	+++	-	-	-	---			
08	+	-	-	-	-			
09	-	+	-	-		+		
10	++	-	-	-	--			
11	+	-	-	-	+			
12	++	+	-	-	--	-		
13	+	-	-	-	-			
14	++	-	+	-	--		-	
15	+	+	-	-	-	-		
16	+	-	-	-	-			
17	-	-	-	-				
18	-	-	-	-				
19	+	-	-	-	-			
20	+	-	+	-	+		-	
21	-	-	-	-				
22	-	+	-	+	+			-
23	++	-	-	-	--			
24	+	-	-	-	-			
25	+	-	+	-	+		-	
26	++	-	-	-	--			
27	-	+	-	-		-		
28	-	-	-	-				
29	++	-	-	-	--			
30	+++	-	-	-	---			
31	+++	-	-	-	---			
32	++	+	-	-	--	-		
33	+	-	-	-	-			
34	+	-	+	-	+		+	
35	+	+	+	-	-	-	-	
36	+++	+	-	-	+++	+		
37	+	-	+	-	-		+/-	
38	++	-	-	-	--			
39	-	-	-	-				
40	+++	-	-	-	---			

4.4.1.1. Statistiques

Ces résultats nous permettent, d'emblée, avant de passer à l'analyse qualitative, de remarquer ce qui suit :

- les pronoms les plus employés

Le pronom relatif « qui » est le plus utilisé dans la mesure où 31 apprenants parmi les 40 retenus l'ont utilisé.

- Le pronom le plus évité

Le pronom relatif « où » est évité par la majorité et n'est employé que par un seul apprenant.

Concernant les pronoms relatifs « que » et « dont », ils sont employés par, respectivement, 10 et 08 apprenants.

- Les constructions déviantes

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, la majorité des apprenants n'ont pas fait de façon aléatoire (nous y reviendrons dans l'analyse syntaxique). Cela prouve que ces derniers n'ont pas réfléchi à la tâche qu'ils allaient accomplir, préoccupés uniquement par l'exécution de la consigne supplémentaire.

4.4.1.2. Comparaison

Essayons maintenant de comparer ces résultats avec ceux des productions écrites n°1, pour voir dans quelle mesure la consigne supplémentaire a favorisé ou non le réinvestissement que constitue l'emploi de relatives dans la production écrite ;

Tableau 4.5. Comparaison entre les productions écrites 01 et 02
en matière d'emploi des relatives

Tâches	Nombre d'apprenants	
	P1	P2
Emploi du pronom relatif « qui » :	05	31
Emploi du pronom relatif « que » :	04	10
Emploi du pronom relatif « dont » :	00	08
Emploi du pronom relatif « où » :	00	01
Emploi du pronom relatif « qui » dans une construction correcte :	00	06
Emploi du pronom relatif « que » dans une construction correcte :	04	03
Emploi du pronom relatif « dont » dans une construction correcte :	00	02
Emploi du pronom relatif « où » dans une construction correcte :	00	00
Emploi, plus d'une fois, d'un pronom relatif	01	14

4.4.1.3. Commentaire

Nous remarquons bien que la consigne en question n'a pas été d'un grand effet dans la mesure où, hormis les relatifs « qui » et « dont » dont la fréquence d'emploi correct n'est pas vraiment notable, aucun apprenant n'a réussi à employer correctement le « où ». Il y a eu même une régression pour le « que » dont le nombre d'emploi correct est passé de 4 à 3. Nous pouvons ainsi conclure que la consigne supplémentaire n'a pas eu l'effet escompté. C'est ce que nous allons confirmer par l'analyse qualitative des productions.

4.4.2. Analyse qualitative

4.4.2.1. Méthode et analyse

Vu l'importance que revêt cette analyse dans la mesure où elle nous permettra de vérifier les deux hypothèses préalablement émises relatives à la maîtrise ou non de l'enchâssement relatif par les apprenants, nous avons jugé utile de suivre la démarche suivante :

- Descriptions

- Commencer à analyser les données du corpus, en relevant les énoncés que l'on estime déviants et qui se rapportent au microsystème à étudier (dans notre cas, il s'agit des relatives que nous mettrons en exergue en les écrivant en gras)
- Relever les "déviations" dans un premier temps, sous forme d'énoncés jugés inacceptables.
- Faire suivre l'énoncé "déviant" par l'énoncé attendu (acceptable).
- On compare alors l'énoncé déviant avec l'énoncé acceptable en termes de règle(s) non appliquée(s): c'est-à-dire d'abord quelle est la règle appliquée dans le deuxième énoncé qui a été transgressée dans le premier ? Quelle est donc ensuite la règle appliquée par l'apprenant ?

- Explications :

Se poser la question : quelle est l'origine possible d'une telle transgression

- stratégie de l'apprenant par rapport à une confusion entre deux règles de la langue cible (le français)?
- stratégie de l'apprenant par rapport à une confusion entre des règles de la de la langue maternelle et de la langue étrangère (interférences) ?

Tableau 4.6. Analyse syntaxique des productions écrites n°02

Apprenant	Production	Le(s) relatif (s) employé(s)	Analyse syntaxique
01	<p>Ma mère qui a le teint clair elle a le visage ovale avec des yeux en amandes. Elle a le nez droit avec la bouche charnue. Elle a les lèvres humides, les cheveux lisses. Elle a de taille moyenne.</p>	Qui	<p>L'emploi du pronom relatif « qui » dans la première phrase se justifie par la fonction que remplit son antécédent, à savoir la fonction « sujet ». Toutefois, la structure est déviante dans la mesure où la relative incise devrait faire l'économie de l'emploi d'un autre pronom personnel. La forme correcte serait donc : »Ma mère, qui a le teint clair, a le visage ovale avec des yeux en amandes. L'apprenant n'aurait peut être pas assimilé le principal rôle des relatives qui consiste à donner des précisions supplémentaires tout en évitant la répétition.</p>
02	<p>Mohamed est un ami que je connais. Il a 15 ans et très gentil et un bon ami je joue avec moi, et très généreux, la taille moyenne et très gentil avec tous les amis.</p>	Que	<p>L'emploi de « que » dans cette production est adéquat. La valeur du verbe « connaître » qui est un verbe transitif direct justifie sa présence. En outre, la structure syntaxique est correcte en ce sens que le pronom suit directement son antécédent, et la transformation débouche sur une phrase complexe à deux verbes conjugués.</p>

<p>03</p>	<p>La taille de Zahra dont élancée. Elle a le teint mat, le visage ovale et les yeux noirs. Elle nez épaté, la bouche petite et mince, les oreilles petites. Elle a qui cheveux longs frisés. Elle est généreuse et vaillante. Elle a 13 ans.</p>	<p>« Dont » et « qui »</p>	<p>Ni le choix de ces deux pronoms relatifs, ni les structures qui en découlent ne sont justifiés. Dans la première phrase, le « dont » n'a aucune raison d'être. D'ailleurs, aucun pronom relatif ne s'avère nécessaire dans la mesure où la phrase appelle plutôt l'emploi du verbe « être ». on dirait alors : « La taille de Zahra est élancée ». même remarque pour la phrase « elle a qui cheveux longs frisés ». la forme correcte serait : « elle a des cheveux longs frisés ». L'apprenant, à notre sens, a eu recours aux relatives uniquement pour répondre à la consigne sans rien comprendre aux transformations qu'il a effectuées.</p>
<p>04</p>	<p>Ma sœur Saliha son teint est blanc rosé qui sa bouche est mince, que son nez est droit. Elle a nez droit dont les cheveux lisses et longs, qui un visage ovale. Elle a taille mince. Elle est intelligente. Elle est gentille qui est tranquille.</p>	<p>« qui », « que » et « dont »</p>	<p>De même que pour l'apprenant précédent, celui-ci semble avoir fait du remplissage. L'apprenant a utilisé des pronoms relatifs à tout bout de champ, et là où la nécessité ne se fait pas sentir. Sa stratégie (si nous pouvons parler de stratégie) consiste à mettre un relatif à chaque fois qu'il introduit un élément descriptif comme pour signifier qu'il s'agit toujours de la même personne. Ainsi, l'emploi abusif des relatifs dans cette production, au lieu d'alléger le texte en évitant notamment les répétitions,</p>

04 (suite)			l'alourdit davantage et le rend complètement incohérent.
05	<p>Ma cousine Ahlem est une fille jolie qui l'âge 14 ans. Son teint est clair. Le visage est ovale. Des yeux sont en amandes. Sa bouche est petite. Son nez est droit. Ses cheveux sont courts, lisses et noirs. Sa taille est moyenne. Elle est très belle est intelligente.</p>	« qui »	<p>La construction correcte serait « Ma sœur Ahlem est une jolie fille dont l'âge est 14 ans » ou, « Ma sœur Ahlem est une jolie fille qui a 14 ans » l'erreur pourrait avoir pour origine l'influence de la langue maternelle de l'apprenant en ce sens qu'en arabe les pronoms « qui » et « dont » n'ont qu'un seul équivalent. En outre, l'apprenant en question semble ne pas avoir compris que les relatifs ne peuvent être employés que dans des phrases complexes. L'absence d'un verbe conjugué dans la deuxième proposition en témoigne.</p>
06	<p>Bentouis Abdelkader qui travaille bien dans la classe intelligent. Il bien joue. Son teint était normal. Ses yeux étaient noirs. Son nez était normal que les dents. Ses cheveux étaient noirs.</p>	« qui » et « que »	<p>Les deux propositions de base ayant généré la première phrase seraient : 1- Bentouis Abdlkader travaille bien dans (en) clase. 2- Bentouis Abdelkader est intelligent. Le choix du ^pronom « qui » est justifié par la fonction sujet que remplit le S.N. répété. Toutefois, l'erreur réside dans l'absence du verbe « être » avant intelligent. La ponctuation fait également défaut puisqu'on n'a pas pris soin de mettre la relative incise entre deux virgules. Rappelons que pendant le cours, l'enseignante n'avait</p>

06 (suite)			pas suffisamment insisté sur ce type de relative, ayant axé essentiellement son objectif sur le choix du pronom et non la construction elle-même.
07	Ma mère elle est moyenne taille. Cheveux noirs ...? son visage était bien fourni. Elle est l'âge 40 ans, son nez était droit. Ma mère qui généreuse, qui charmante. Sa démarche qui énergique.	« qui » 3 fois	La forme correcte serait : « ma mère qui est généreuse, et dont la démarche est énergique, est charmante ». nous avons affaire ici à deux propositions relatives incises, introduite par deux relatifs différents. Nous pouvons supposer que l'apprenant en question n'a pas saisi le véritable sens de la pronominalisation en ce sens qu'il a employé les « qui » à la place du verbe « être ».il se pourrait qu'il ait cru que, puisqu'il reprend le sujet (c'est notre cas ici), le pronom relatif « qui » assure la connexion entre le thème et le propos, le sujet et l'attribut.
08	Ma cousine Souad est une fille qui le teint clair , le nez est droit, les cheveux lisses. Son visage ovale. La taille est moyenne. Elle est très belle et généreuse. Ses lèvres humides.	« qui »	Il fallait plutôt employer le « dont » et dire : »Ma cousine Souad est une fille dont le teint est clair, le nez droit ... » L'origine de l'erreur serait l'incapacité à identifier la fonction grammaticale du nom répété, et ce, en remontant aux propositions de base.
09	Mon cousin que le salut sur lui il était moyen , ni très, son teint. Ses cheveux étaient noirs. A soixante trois ans l'âge n'avait. Sa démarche était <i>is</i> énergique. Le teint était d'un blond.	Aucun	En séance de cours, l'enseignante a omis de souligner la différence qu'il y a entre le pronom relatif »que « et la conjonction « que ». ainsi, cet apprenant, croyant avoir

09 (suite)			employé un relatif, n'a en fait utilisé que la conjonction dans une expression considérée comme figée dans la culture musulmane, à savoir « que le salut soit sur lui » !
10	Ma sœur est taille moyenne qui ni grande ni petite , les yeux bleus, les dents blanches, les cheveux noirs qui admire tout avait parce que ...? beaucoup	« qui » 2 fois	Pour la première phrase, il fallait dire : « ma sœur, qui n'est ni grande ni petite, est de taille moyenne ». L'erreur, dans ce cas, serait due à la non maîtrise de la phrase complexe qui nécessite obligatoirement la présence d'au moins deux verbes conjugués. En outre, le « qui », dans cette phrase, n'est pas tellement utile dans la mesure où on aurait pu tout simplement dire « ma sœur est de taille moyenne, ni grande ni petite ». Dans la deuxième phrase, on n'y comprend presque rien. L'apprenant n'a fait que du remplissage pour exécuter scrupuleusement la consigne.
11	Bendris Ismaïl est bon élève qui a cheveux noirs et courts . Il est visage rond. Le teint est clair. Il est moyen de taille. La bouche est petite. Cet élève est intelligent, courageux.	« qui »	Le « qui » est employé, ici, correctement. Cependant, une autre tournure étant possible, (Bendris Ismaïl, qui a des cheveux noirs et courts, est un bon élève), nous pouvons supposer que l'apprenant en question a usé de la stratégie d'évitement pour ne pas avoir à introduire une incise.

12	<p>Mohamed mon ami est un bon élève. Il est un cheveux que noirs, courts. Les yeux bleus, un teint qui blanc. Un visage rond, taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.</p>	<p>« qui » 2 fois et « que »</p>	<p>Le choix du « que » n'est pas justifié en ce sens que le pronom est censé remplacer un nom dont la fonction est sujet. En outre, dans les trois cas, il y a absence de verbe conjugué dans la proposition relative. Les formes correctes seraient donc : « des cheveux qui sont noirs » ; « un teint qui est blanc » et « une taille qui est moyenne ». or, nous remarquons que, même dans ces formes correctes, les pronoms respectifs ne remplissent aucune fonction cardinale, et peuvent bien, par conséquent, être éliminés. On dira alors : »des cheveux noirs » ; « un teint blanc » et « une taille moyenne ». Encore une fois, cet apprenant n'a fait que du remplissage en assimilant les pronoms relatifs à de simples liens de connexion entre un sujet et son attribut, liens d'ailleurs facultatifs.</p>
13	<p>Maman qui âge 40 ans, son visage ovale, élancée, les yeux pleins, elle la bouche petite, et elle la taille grosse, elle et le nez épaté, elle et le teint pâle, elle très généreuse.</p>	<p>« qui »</p>	<p>Deux formes correcte sont possibles : a- «Ma mère, dont l'âge est 40 ans, a le visage ovale », b- « Ma mère, qui a 40 ans, a le visage ovale ». or, on ne relève dans tout le texte aucun verbe conjugué, chose qui nous fait penser que l'apprenant en question ne maîtrise pas le schéma de la phrase française qui se distingue de l'arabe par le</p>

13 (suite)			caractère obligatoire du verbe conjugué.
14	<p>Mon frère Abdelkader est un excellent élève. Il avait les yeux noisette et les cheveux noirs. Sa taille est grande dont son nez est petit qui ses lèvres grandes quelque chose. Ses cheveux noirs et frisés qui Boukhara tout connaît parce que?? beaucoup.</p>	<p>« dont » et « qui » 2 fois</p>	<p>Le seul outil correct qui pourrait être substitué aux relatifs employés par cet apprenant, serait l'énumération. On dira dans ce cas : « sa taille est grande, son nez est petit, ses lèvres sont grandes, ses cheveux noirs et frisés ». Rien ne justifie donc le recours abusif à l'enchâssement relatif sauf, peut être, le souci d'exécuter une consigne contraignante. A noter également que dans les trois cas, les pronoms relatifs sont placés directement après des adjectifs qualificatifs. Nous supposons que la notion d'antécédent n'a pas été assimilée par l'apprenant.</p>
15	<p>Wassila est une jeune femme. Elle a de cheveux noirs que lisses. Et un teint clair. Elle qui est gentille, vigoureuse, habile, modeste, calme, douce et intelligente, a aussi un visage ovale, une belle taille moyenne. Elle semble moyenne et issue d'une famille noble.</p>	<p>« que » et « qui »</p>	<p>LE « que » est employé de façon incorrecte dans la mesure où il remplace un sujet. On aurait dû dire « elle a des cheveux qui sont lisses ». là également, on a fait dans le remplissage car le « qui » pourrait bien être évacué étant donné qu'il ne remplit aucune fonction syntaxique claire. En revanche, la deuxième phrase est très bien construite en dépit de sa longueur. En effet, l'apprenant a réussi à introduire une incise au milieu de la principale « elle a aussi un visage ovale, une belle taille moyenne ». Il a toutefois oublié de mettre une virgule après « elle »,</p>

15 (suite)			chose qui s'explique par le fait que la ponctuation n'a à aucun moment été abordée par l'enseignante en séance de cours.
16	Ma mère était un rond visage et elle était de taille moyenne et elle/qui cheveux amples couleur noire. Ses grands yeux verts, et elle bouche petite. L'âge n'avait fait encore blanchir qu'une quarante cinq. Maman belle femme.	« qui »	La forme correcte serait : « elle a des cheveux amples ». le « qui » dans ce cas n'a aucune valeur syntaxique, il est même de plus en ce sens qu'il est placé juste après un autre pronom, personnel celui-ci. La barre utilisée par cet apprenant pourrait signifier que les deux pronoms « elle » et « qui » ont exactement la même fonction. Ceci est d'autant plus plausible qu'en séance de cours, on a mis l'accent beaucoup plus sur les fonctions grammaticales des pronoms relatifs, et l'on a dit du « qui » qu'il est toujours sujet.
17	Ma sœur Nadia est une fille de 14 ans. <u>Elle</u> a des cheveux noirs. Son visage est rond, ses yeux enfouis et sa bouche charnue. Elle est à l'aise. <u>Elle</u> le teint mat et elle est intelligente.	Aucun	En dépit de la consigne supplémentaire exigeant des apprenants l'emploi de pronoms relatifs, cet élève a choisi de recourir à la stratégie d'évitement, et ce, en n'en employant aucun. Néanmoins, il a préféré souligner les « elle » pour dire que la répétition est évitée par le recours à ce pronom personnel sujet. L'origine de cette attitude serait la confusion qu'entretient l'apprenant entre les deux catégories de pronoms, croyant que ces derniers sont

17 (suite)			substituables.
18	Mon cousin il est taille moyenne, était nez droit, il est cheveux noirs, était les yeux bleus, a soixante trois l'âge, n'avait la démarche, le teint clair.	Aucun	De même que l'apprenant précédent, celui-ci n'a eu recours à aucun pronom relatif. Il semble même avoir des difficultés avec la phrase simple qu'il n'arrive pas à construire correctement. La stratégie d'évitement ne lui a pas été, ici, d'un grand secours.
19	Ma mère qui a l'âge 40 ans. Elle a taille moyenne et le visage rond. Et les yeux noirs et le nez droit. Ses cheveux noirs. Elle est qualité et douce.	« qui »	L'énoncé acceptable serait le suivant : « Ma mère, qui a 40 ans, a la taille moyenne et le visage rond », ou encore : « Ma mère, dont l'âge est 40 ans, a la taille moyenne et le visage rond ». L'apprenant n'avait pas à employer le « qui » étant donné que nous n'avons affaire qu'à une seule proposition. Il aurait pu dire : « Ma mère a 40 ans. » L'erreur, à notre sens, serait due à l'incompréhension de la véritable fonction d'un pronom qui est celle de remplacer un nom, et non de le répéter.
20	Ma sœur Malika est âgée de dix huit ans. C'est l'aînée qui a de longs et lisses cheveux. Elle est de taille moyenne. Son visage est ovale et ses yeux sont en amande. Ma sœur dont je la décris a le nez droit et une petite bouche. Ses lèvres sont minces et le teint est clair. Elle est douce, gentille et très belle.	« qui » et « dont »	Le premier énoncé est jugé acceptable sur le plan syntaxique. Toutefois, notons qu'il s'agit là d'un présentatif « c'est ... qui » et non d'un simple pronom relatif. En revanche, le deuxième énoncé est déviant par rapport au choix du pronom. L'énoncé correct serait : »ma sœur que

20 (suite)			je décris, a le nez droit et la bouche petite ». La déviance est non seulement dans le mauvais choix du pronom, mais aussi dans l'emploi de « la » qui remplit la même fonction (c.o.d.) que le « que ». l'apprenant n'a sûrement pas pu identifier la fonction de « sœur » qui complète le verbe « décrire » ; autrement, il n'aurait eu qu'à établir la correspondance fonction / pronom relatif qu'il a déjà vue en cours.
21	Ma sœur est une petite fille 15 ans. Elle est très belle. Son visage est ovale. Son nez est droit. La bouche est petite. Les cheveux sont noirs et courts, a taille moyenne. Elle est gentille et intelligente.	Aucun	L'apprenant en question a choisi délibérément de ne pas exécuter la consigne supplémentaire, lui, qui maîtrise assez bien la phrase simple. Il a donc préféré une simple énumération à la complexité de l'enchâssement relatif.
22	Safia est une belle fille que je connais son visage ovale et elle a 13 ans et la bouche petite et les lèvres charnues elle a un teint mat elle a deux yeux grands et bleus et les cheveux noirs aussi et elle a taille moyenne et la démarche souple. Où les notes de Safia sont bien.	« que » et « où »	Si pour l'emploi du pronom relatif « qui », il n'y a aucune erreur à signaler, le « où » est en revanche employé de façon complètement incorrecte. Nous ne voyons aucune nécessité à son emploi d'autant plus qu' en l'enlevant, on obtient une phrase simple correctement structurée : les notes de Safia sont bonnes.

23	<p>Papa qui il âge 42 ans son visage ovale, il les yeux noirs et le nez droit. Il est la bouche petite et cheveux petits noirs, son la taille élancée. Papa qui homme doux et poli.</p>	« qui » 2 fois	<p>Pour la première structure, l'emploi du « qui » n'est nullement motivé à partir du moment où il n'y a aucune répétition à signaler. Il en est ainsi également pour la deuxième structure où on répète le sujet plutôt que d'employer le verbe adéquat. L'apprenant semble, en effet, avoir fait un simple remplissage.</p>
24	<p>Ma mère qui a l'âge 34 ans, est une femme. Elle a de taille forte. Son visage est ovale et ses grands yeux sont en amande. Elle est de teint clair. Son nez est droit. Ses courts cheveux noirs. Sa bouche est petite. Elle est intelligente et douce.</p>	« qui »	<p>Le choix du pronom relatif « qui » est motivé par le fait que le nom répété remplit la fonction « sujet » dans la phrase. La structure en soi n'est pas tout à fait correcte, et on devrait plutôt dire : « ma mère, qui a 34 ans, est une femme ». L'erreur, dans ce cas, ne nous semble pas avoir une relation directe avec les relatives, mais les dépasse et se rapporte aux différents emplois du mot « âge »</p>
25	<p>Amel est une petite belle fille qui a 9 ans. Elle est de taille moyenne et maigre dont a le visage est mince. Son teint clair avec des pommettes roses. Les cheveux sont blonds, longs et raides. Son nez est droit. La bouche est charnue. Ses yeux sont grands et noisette. Elle est charmante et mignonne. C'est une fille qui est douce, intelligente et polie.</p>	« qui » 2 fois et « dont »	<p>Les structures avec « qui » sont toutes les deux correctes. En revanche, l'emploi de « dont » pose problème aussi bien au niveau du choix, que sur le plan purement structural. En effet, nous ne voyons pas à quel nom renvoie ce pronom d'autant plus que le thème est repris dans le début de la deuxième phrase par le personnel « elle ». on aurait pu dire : « Amel est une petite belle fille qui a 9 ans, et dont le visage est mince ». La difficulté</p>

25 (suite)			réside à notre sens, dans le fait que cet apprenant n'arrive pas à enchâsser deux relatives en même temps en ayant recours à deux pronoms relatifs ; chose, rappelons-le, qui n'a pas été vue en séance de cours.
26	Toufik Tahri est un bon élève. Ses yeux noirs qui ses cheveux longs. Le nez épaté, qui visage carré. Sa taille grosse.	« qui » 2 fois.	Les deux fois où le pronom relatif « qui » est employé, il ne renvoie à aucun nom répété. Cela prouve que cet apprenant n'a pas saisi la fonction d'un pronom qui doit nécessairement éviter la répétition d'un nom déjà cité. Il n'a fait que répondre à une consigne contraignante en faisant du remplissage. Remarquons également l'absence de verbes conjugués dans trois phrases, ce qui montre que l'apprenant en question ne maîtrise même pas la phrase simple. La complexe, par conséquent, lui poserait des obstacles insurmontables.
27	Mekki Fatima était moyenne ou forte et avait le corps que démarche le visage mince les yeux en amande les cheveux lisses. Et la taille mince. Les yeux exorbités. Le nez droit.	« que »	C'est complètement incohérent et inintelligible. Le « que » n'a, ici, point sa raison d'être. Il ne renvoie à aucun nom précis, et nous avons du mal à délimiter les différentes propositions. L'apprenant en question a encore fait du remplissage.
28	Ma sœur Souad est une petite fille a 12 ans. <u>Elle</u> est très belle. s/ dont	Aucun	Se croyant obligé d'employer un pronom relatif n'importe comment, cet apprenant a mis le « dont » sous un autre

<p>28 (suite)</p>	<p><u>son visage</u> est ovale. Son nez est droit. Ses C.O.D cheveux sont noirs.</p> <p>Sa taille est moyenne. Elle est gentille, polie et intelligente.</p>		<p>pronom personnel en prenant soin de préciser sa fonction grammaticale. Pour ce dernier, le « dont » pourrait bien remplacer un pronom personnel sujet. Nous pouvons conclure donc, que rien n'a été retenu de la leçon de grammaire, même pas les fonctions correspondant aux différents pronoms.</p>
<p>29</p>	<p>Ma mère qui a le teint blanc rosé: elle est un visage bien fourni avec des yeux noirs en amande. Son nez est droit, ses dents écartées. Les cheveux lisses avec la bouche petite. Elle est les lèvres humides, sa taille moyenne qui l'âge 39 ans.</p>	<p>« qui » 2 fois</p>	<p>Pour la première structure, il fallait plutôt dire : « ma mère, qui a le teint blanc, a un visage bien fourni avec des yeux en amandes ». L'erreur, ici, réside dans le fait que la subordonnée relative n'est pas correctement insérée dans la principale dans la mesure où l'apprenant n'a pas utilisé les signes de ponctuation qu'il faut. Rappelons que cet aspect n'a pas du tout été pris en charge par l'enseignante en séance de cours. En outre, la présence du « elle » juste après la subordonnée censée éviter la répétition, montre bien que l'apprenant n'a pas bien compris la fonction principale d'un pronom.</p> <p>En revanche, dans la deuxième structure, le pronom « qui » n'est d'aucune utilité et est, d'ailleurs, mal placé. Il renvoie à « ma mère » alors qu'il suit directement « sa taille ». le pronom relatif est ici confondu avec le pronom</p>

29 (suite)			personnel « elle » en ce sens qu'on pourrait très bien dire : « elle a les lèvres humides, sa taille est moyenne, et elle a 39 ans »
30	Mohamed mon ami est un bon homme. Il est des cheveux qui noirs , courts, ses yeux bleus, un teint qui blanc , taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.	« qui » 3 fois	La spécificité de ces trois emplois est qu'on pourrait très bien s'en passer dans la mesure où, dans les trois cas, le pronom relatif « qui » est directement suivi d'un adjectif. On aurait dit « des cheveux qui sont noirs, un teint qui est blanc, et une taille qui est moyenne ». Ces structures sont d'une lourdeur telle qu'il est impératif de se contenter uniquement de l'adjectif qualificatif. L'apprenant n'a pas appris à faire l'économie de la langue et, en voulant répondre scrupuleusement à la consigne, il a construit des relatives sans verbes conjugués.
31	Kaddour Djebbar Omar est un bon homme. Il est des cheveux qui noirs, courts ses yeux bleus, un teint qui blanc, taille qui moyenne ni très grand. Cet homme est courageux et calme.	« qui » 3 fois	Cette production ressemble exactement à la précédente dans la mesure où les pronoms relatifs sont directement suivis d'adjectifs qualificatifs. La même remarque, donc, pourrait être faite à propos de l'économie de la langue qui n'est pas, ici, observée.
32	Ma sœur Amel c'est une jeune fille. Elle a 21 ans. Son teint est clair. Elle a un visage ovale que mince. Ses yeux en noisette qui en amande. Son nez est droit. Sa bouche	« qui » 2 fois et « que »	Aucun des pronoms relatifs employés n'est à sa place. Qu'il s'agisse du choix du pronom ou de sa position dans

32 (suite)	est petite. Et ses lèvres minces. Ses cheveux sont lisses qui longs. Elle a une taille mince. Elle est intelligente et polie. Et très sensible. Elle voit son avenir très agréable.		la phrase, l'apprenant semble avoir fait du remplissage pur et simple. La preuve en est, qu'en les enlevant complètement, il n'y aurait aucune incidence notable sur le sens.
33	Elle teint mat, elle est le visage rond, elle est yeux noirs, elle nez qui droit , et elle ces cheveux lisses, et une bouche est charnue, et sa taille est moyenne, elle est très nerveuse et elle ...??	« qui »	La structure correcte serait la suivante : « elle a un nez droit », et si on devait vraiment employer un relatif, on dirait alors : « elle a un nez qui est droit ».l'apprenant a employé, ici, le « qui » uniquement pour signifier qu'il sait reprendre un sujet par le biais de ce dernier. Le choix n'était nullement spontané mais répondant plutôt à une exigence.
34	Ma sœur Fatiha est une jeune fille dont la bouche est petite. Elle a 20 ans. Elle a de taille moyenne. Son visage est ovale avec des yeux sont noisette et son teint est clair. Son nez est droit. Elle est des cheveux qui sont longs. Elle est très belle. Elle est gentille, intelligente et jolie. Ma sœur est douce et modeste.	« dont » et « qui »	Les deux emplois sont corrects. Néanmoins, pour la deuxième structure, quoique le « qui » soit approprié, le verbe « est » ne l'est point. On devrait alors dire « elle a des cheveux qui sont longs ». en outre, s'agissant d'un adjectif qualificatif, on aurait pu se passer carrément de la relative et dire tout simplement « elle a des cheveux longs ». l'apprenant n'a pas retenu le fait qu'une relative peut être remplacée par un adjectif, et dans notre cas, la phrase serait beaucoup plus légère.

35	<p>Ma sœur Ahlem est une petite fille a 10 ans. Elle dont très belle. Son visage que s C.O.D. ovale. Son nez est droit. Sa bouche. Ses cheveux sont noirs. Sa taille est moyenne. Elle qui gentille, polie et intelligente. s .</p>	« dont », « que », et « qui »	Cet apprenant a préféré axer sa réflexion sur les fonctions grammaticales sur la base desquelles il a choisi les pronoms relatifs. Or, il apparaît clairement qu'il ne maîtrise pas le lien fonction / pronom relatif, ce qui l'a conduit à faire le mauvais choix. En outre, l'apprenant n'a pas compris qu'un pronom relatif ne peut être utilisé qu'au sein d'une phrase complexe si bien que pour obtenir des phrases correctes, il suffirait d'enlever ces pronoms et les remplacer par des verbes conjugués : « elle est très belle », « son visage est ovale », « elle est gentille, polie et intelligente »
36	<p>Karim est un ami que je connais bien. Il est intelligent et généreux. Il a une taille moyenne et un nez très petit. Il a des cheveux noirs et le visage ovale. Il y a deux yeux noirs qui regardent bien. Karim est un mon ami qui gentil et qui ne change pas.</p>	« que » et « qui » 3 fois	L'apprenant a fait dans les quatre cas le bon choix du pronom relatif dans la mesure où il a tenu compte de la fonction grammaticale de chaque nom répété. Néanmoins, dans la troisième structure, il manque un verbe conjugué, et la forme correcte serait : « Karim est un ami qui est gentil » ; et même là, on pourrait se passer du relatif en ce sens qu'il est directement suivi d'un adjectif qualificatif.
37	<p>Maman était d'une grande beauté et la démarche souple. Son visage de forme ovale avait le teint clair. Les pommettes roses et laissait ses cheveux amples, couleur de blé</p>	« qui » et « dont »	Dans les deux cas, les pronoms relatifs sont employés dans des phrases inachevées. Si pour le « dont », le

37 (suite)	lui tombaient jusqu'à la ceinture. Elle est yeux bleus qui une lueur empreinte. Le henné dont elle s'enduisait les mains et les pieds.		choix est motivé mais la structure est tronquée dans la mesure où la principale manque de verbe conjugué ; le q »qui », en revanche, n'a pas sa raison d'être. L'apprenant n'a évidemment pas assimilé la véritable fonction d'un pronom relatif qui est celle d'éviter la répétition d'un nom. En outre, ce pronom doit être obligatoirement employé dans une phrase complexe.
38	Ma mère qui a le teint blond. Elle est des yeux exorbités avec un nez aquilin. Elle a un visage ovale, qui a les cheveux lisses avec une bouche charnue. Sa taille est trapue.	« qui » 2 fois	Le choix du premier « qui » est motivé par la fonction que remplit « ma mère » qui est sujet dans la phrase. Toutefois, la structure est tronquée en ce sens que la principale ne contient pas de verbe conjugué. Le sujet en question est repris dans le début de la deuxième phrase par « elle ». Ainsi, l'erreur réside dans le fait que l'apprenant, au lieu de construire une phrase complexe avec une principale et une subordonnée relative, a produit deux phrases simples tout en introduisant un relatif dans la première. La forme correcte serait donc : « ma mère, qui a le teint blond, a les yeux exorbités et le nez aquilin ». L'origine d'une telle erreur pourrait être la non maîtrise de la relative incise. Le deuxième « qui » en revanche n'a aucune raison

38 (suite)			d'être. La forme correcte serait « elle a le visage ovale, les cheveux lisses et la bouche charnue ». L'apprenant a cru nécessaire de reprendre le sujet par « qui », confondant, sûrement, ce pronom avec « elle ».
39	Ma sœur Asma est une petite fille. Elle a 12 ans. Les cheveux enfant du voisin et noirs. La taille est moyenne grande.	Aucun	En dépit de la consigne supplémentaire contraignante, cet apprenant n'a pas jugé utile d'avoir recours aux relatives, préférant ainsi les structures simples. Cela ne veut, toutefois, pas dire que celles-ci sont formulées de façon correcte.
40	Ma sœur il est taille moyenne était cheveux noirs, il est yeux bleus. Son visage était bien fourni, il est l'âge 15 ans, son nez était droit. Ma sœur qui généreuse qui charmante la démarche qui énergique sa taille est moyenne.	« qui » 3 fois	La forme correcte serait, à notre sens, la suivante : »Ma sœur, qui est généreuse et charmante, et dont la démarche est énergique, est de taille moyenne ». L'origine de l'erreur serait due, dans ce cas, à la non maîtrise du pronom relatif « dont », et également de la phrase complexe qui nécessite obligatoirement la présence d'au moins deux verbes conjugués.

4. 4.2.2. Commentaire

En dépit de la consigne contraignante obligeant les apprenants à employer les relatives, certains l'ont ignorée en recourant exclusivement à la phrase simple (apprenants 17, 18, 21,39). Ces derniers n'ont, apparemment, pas voulu s'aventurer en recourant à une transformation syntaxique mettant à contribution plusieurs opérations. Nous pouvons avancer donc que, pour cette catégorie, l'absence de transfert serait entraînée par la non maîtrise de la notion, d'où le recours à la stratégie d'évitement.

En revanche, les seuls apprenants ayant réussi à employer correctement les relatives sont les apprenants 02, 11,34. Ceux-ci ont non seulement fait le bon choix du pronom, mais ils ont construit des phrases complexes bien structurées. Nous pouvons dire à leur propos qu'ils ont réinvesti la notion préalablement étudiée dans leurs productions écrites, et sont parvenus ainsi à faire face à une situation complexe en mobilisant des ressources cognitives auxquelles on a fait allusion dans la consigne.

Cela dit, la majorité des apprenants ont employé le point de langue en question de façon aléatoire, tout juste pour exécuter une consigne qui constitue un critère d'évaluation en soi. Parmi ces derniers, nous pouvons distinguer deux catégories :

- Ceux qui n'ont pas saisi la véritable fonction d'un pronom en ce sens qu'ils font suivre le relatif par un autre pronom personnel (apprenants 20,23).
- Ceux qui ont utilisé des pronoms relatifs sans se référer à aucune règle, en les plaçant n'importe où et en les assimilant parfois à une autre catégorie de pronoms, et parfois même à des verbes (apprenants 03, 04, 06, 07, 10, 12, 14, 15, 16, 22, 26, 27, 32). Leur but était de répondre scrupuleusement à une consigne contraignante.
- ceux qui ont fait le bon choix du pronom relatif, mais qui se sont montrés incapables de l'insérer correctement dans une phrase complexe, achevée et compréhensible (apprenants 08, 09, 13, 19, 22, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 40)

- Enfin, ceux qui ont transformé leurs productions écrites en schéma syntaxique inspiré de la leçon, en expliquant leur choix par le recours aux fonctions grammaticales des noms qu'ils désirent remplacer (apprenants 28, 35)

En définitive, après cette courte analyse, nous pouvons confirmer quelques unes des hypothèses préalablement émises :

- Le non recours, par les apprenants, à l'emploi des relatives dans les productions écrites n'est dû essentiellement au fait qu'ils ne les maîtrisent pas. La stratégie d'évitement leur sert dans ce cas d'échappatoire.

- La situation d'apprentissage dans laquelle le point de langue en question (les relatives) a été acquis ne favorise pas son réinvestissement dans une production écrite cohérente compte tenu du fait qu'elle ne présente pas de similitudes avec la situation d'utilisation. Autrement dit, n'ayant pas été confronté à la difficulté dès le début, l'apprenant se retrouve démuné face à une situation-problème qu'il considère comme inédite étant donné qu'il la rencontre pour la première fois.

- Le type de grammaire enseigné ne favorise pas le transfert des points de langue étudiés et leur réinvestissement dans des situations complexes. La preuve en est que ces mêmes apprenants, ont dans leur majorité réussi à faire l'exercice structural portant sur des phrases isolées, mais se sont révélés incapables de mobiliser la même ressource cognitive quand on leur a demandé de rédiger un texte.

4.5. Perspectives et propositions

Nous avons montré, à travers les différentes analyses que nous avons faites, que les apprenants sont, dans leur majorité, incapables de mobiliser une des ressources cognitives supposée acquise en situation d'apprentissage pour accomplir une tâche complexe que constitue la production écrite. Ce handicap est dû essentiellement d'une part, à la situation d'apprentissage adoptée qui n'implique pas davantage l'apprenant dans l'acte d'apprendre, et d'autre part, à la grammaire enseignée, basée exclusivement sur l'analyse phrastique formelle.

Par conséquent, nous croyons que pour amener les apprenants à mettre habilement le point de langue en question au service du discours, deux niveaux d'intervention sont nécessaires :

- l'enseigner dans une situation aussi complexe en confrontant l'apprenant à la difficulté et en transformant le cours à un obstacle qu'il doit surmonter.
- Opter pour une grammaire qui soit en relation directe avec le type de tâche que l'apprenant est appelé à accomplir à la fin de la séquence d'apprentissage.

Ce sont là les deux points que nous allons essayer d'approfondir en guise de propositions pour une meilleure prise en charge du problème du transfert qui, rappelons-le, constitue une véritable énigme cognitive car il relève de l'activité mentale du sujet apprenant.

4.5.1. Entraîner à la mobilisation

Les chercheurs qui se sont intéressés aux problèmes du transfert à l'instar de MEIRIEU [2], DEVELAY [18] et PERRENOUD [19], sont unanimes à penser que pour que l'apprenant puisse mobiliser les connaissances acquises, ce qui constitue une compétence en soi, il faudrait tout un travail d'entraînement en classe qui consiste à ne pas partir des ressources à mobiliser, pour trouver un cadre mobilisateur ; mais proposer des situations complexes qui mobilisent de multiples ressources. Les diverses démarches de projet sont autant de manières de confronter les élèves à des situations et à des problèmes complexes, qui exigent, pour réussir, de comprendre et pour comprendre et décider "en connaissance de cause" de mobiliser une partie des savoirs construits au préalable.

Ainsi, serait-il indispensable de travailler le transfert en classe et de ne pas dissocier les deux situations de formation (apprentissage) et d'utilisation (mobilisation). La confrontation de l'apprenant à la difficulté est de nature à le mettre dans une situation qui le pousse à chercher tous les moyens lui permettant

de franchir l'obstacle mis sur son parcours. DEVELAY met l'accent sur la nécessité de travailler constamment le transfert en affirmant :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capable à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » [18]

Parlant de l'activité de grammaire, l'idéal serait d'inscrire le point de langue à étudier dans un projet d'écriture dont il constitue une ressource cognitive non négligeable. L'écrit ne serait donc plus considéré comme une fin vers laquelle convergeront les autres activités, la grammaire entre autres, mais, également, comme, un point de départ qui donnerait du sens aux apprentissages. Cela nous amène à concevoir autrement la leçon de grammaire en ne perdant pas de vue l'objectif terminal du projet pédagogique dans lequel elle s'inscrit.

4.5.2. Faire de la grammaire autrement : Deux moments d'intervention

Il est évident que pour envisager de nouvelles situations d'apprentissage axées essentiellement sur l'apprenant, une réflexion sur l'enseignement de la grammaire s'impose. Ceci est d'autant plus important que l'activité en question ne devrait plus, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, être considérée comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen à mettre au service de l'écrit. Quelle grammaire alors enseigner et qui soit de nature à favoriser le transfert des points de langue étudiés ?

Nous avons montré à travers l'analyse que nous avons faite et de la fiche pédagogique de l'enseignante et des productions écrites des apprenants toutes les limites des exercices structuraux qui reposent fondamentalement sur le

béaviorisme. Sophie MOIRAND [20] rejette ce type d'exercices, surtout quand il s'agit de travailler l'écrit, pour les raisons suivantes :

- Ces exercices étaient, au départ, des gammes à dérouler à l'oral, puis ils sont passés à l'écrit. Mais « [...] *personne n'a jamais prouvé le bien fondé de ce transfert* » [20]
- Ils font pratiquer des formes au détriment du sens. Or, en situation d'écrit, ce qui est primordial à percevoir derrière toute manipulation grammaticale, est le nouveau sens qu'elle engendre, ou la charge sémantique qu'elle ajoute aux phrases de départ. En outre, toujours en situation d'écrit, des tournures ignorées souvent par ces exercices, peuvent servir à exprimer un acte de parole ou une relation logique.
- Ces exercices ne peuvent, dans les meilleurs des cas, dépasser trois propositions au maximum, ce qui ne cadre nullement avec l'apprentissage d'une grammaire au service du texte.

«[...] or, enseigner à produire des textes, cela ne veut pas dire enseigner à juxtaposer des phrases bien formées, mais transmettre un message dont la « communicabilité » et l'« intelligibilité » repose sur la cohérence interne de l'ensemble du texte »[20]

Ainsi, ce qui serait recommandé dans ce genre de situation, c'est de faire une grammaire qui tienne compte des exigences rédactionnelles, et qui soit compatible avec la nature de la tâche finale que les apprenants seront appelés à accomplir.

« [...] il faudrait donc laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes leur grammaire, ne serait-ce que pour tenir compte de leurs stratégies individuelles d'apprentissage [...]. Il ne s'agit pas donc d'enseigner la grammaire (quelle grammaire ?) mais d'aider les apprenants à intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions, en réfléchissant avec eux sur le fonctionnement de la langue, au travers par exemple de documents écrits authentiques ». [20]

Par conséquent, une leçon de grammaire qui s'inscrit dans cette logique de texte et de discours aurait deux moments d'intervention :

- en étudiant des écrits en séance de compréhension, ce qui permettrait aux apprenants de réfléchir pour produire (projection proactive)
- en analysant les productions des apprenants qui, une fois confrontés à leurs propres erreurs, ils y réfléchiront pour les rectifier (projection rétroactive)

Nous allons essayer d'examiner ces deux moments en illustrant par des exemples en relation directe avec l'objet de notre recherche, tout en nous abstenant de proposer des activités toute faites sachant qu'une situation pédagogique n'est jamais rééditée telle quelle. Nous nous contenterons donc de proposer des pistes méthodologiques inspirées des travaux de Sophie MOIRAND présentées dans son ouvrage *Situations d'écrit* [20]

4.5.2.1. Examen du premier moment

Nous savons très bien que l'ordre naturel veut que l'on commence d'abord par la compréhension pour arriver à la fin à la production écrite. Cela dit, si nous voulons que notre démarche soit cohérente, il ne faudrait pas dissocier les deux moments dans la mesure où l'un sert inéluctablement l'autre. Ainsi, tout en travaillant la compréhension, on pourrait focaliser sur certaines structures s'arrêter, notamment, sur les relations existant entre les fonctions du texte et les formulations de l'énoncé.

S'agissant par exemple d'un texte descriptif, on pourrait focaliser sur les éléments linguistiques qui prennent en charge la description tels que les relatives, les adjectifs épithètes, les compléments du nom etc. ..., et analyser le fonctionnement de ces derniers dans le texte. Par exemple, mettre l'accent sur l'équivalence adjectif/relative (la fille blonde / la fille qui est blonde), et l'équivalence relative/complément du nom (les cheveux de la fille sont blonds / la fille dont les cheveux sont blonds).

4.5.2.2. Examen du deuxième moment

L'erreur a cessé, depuis longtemps, d'être considérée comme une faute condamnable en ce sens qu'elle renseigne sur les progrès réalisés par l'apprenant, ainsi que sur ses difficultés à assimiler telle ou telle notion et à l'utiliser correctement. Aussi, faut-il analyser et exploiter pédagogiquement les erreurs relevées dans les productions écrites en faisant un retour sur les apprentissages soit pour les consolider, soit pour tenter de les réinstaller de nouveau au cas où les erreurs en question seraient systématiques.

S'agissant du point de grammaire sur lequel nous travaillons, en l'occurrence les relatives, l'analyse des productions écrites des apprenants (voir partie pratique, analyse des productions écrites 2) nous renseignera à coup sûr sur les pronoms qui posent le plus de problèmes aux apprenants, sur la façon dont ils enchâssent les propositions les unes dans les autres, et, enfin, sur leurs propres représentations concernant le phénomène de récursivité, étant donné que c'est sur ce dernier que se base tout le travail de pronominalisation.

« [...] au lieu de pénaliser les erreurs (et de remettre en cause soit sa pédagogie, soit le matériel qu'on utilise, soit la capacité des apprenants eux-mêmes) et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît (pour qu'elle ne se « gave » pas dans la mémoire), on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours et, à long terme, améliorer la qualité des productions » [20]

Au lieu donc de faire de la grammaire à *froid*, c'est-à-dire une grammaire coupée de la communication sans que les apprenants sachent pourquoi ils en font et à quoi cela sert, mieux vaut la faire à *chaud* en partant de leurs propres productions et en procédant à des comparaisons, des rapprochements et des manipulations en vue de rectifier les écarts constatés. Il s'agit, dans ce cas, d'une part, d'une activité de remédiation dans la mesure où, en procédant de la sorte, on amène les apprenants à améliorer leur écrit ; et d'autre part, d'un cours de grammaire qui cible les notions sur lesquelles ont porté la plupart des erreurs constatées.

Cela dit, cette façon de faire cadre parfaitement avec la nouvelle pédagogie préconisée dans les collèges, à savoir la pédagogie du projet. En effet, parmi les principes fondamentaux de cette pédagogie, citons le travail de groupe et le décloisonnement des activités. Ainsi, pourrait-on faire de la grammaire en séance de compréhension et en production sans que cela paraisse à l'apprenant incohérent. Au contraire, c'est là qu'il pourra percevoir tout le sens des apprentissages qu'il acquiert en établissant des liens logiques entre eux.

CONCLUSION

L'objectif principal que nous nous sommes assigné à travers ce travail était de montrer qu'il y avait, derrière les difficultés éprouvées par les apprenants en matière d'emploi des relatives dans des productions écrites cohérentes, des causes d'ordre circonstanciel, et d'autres plutôt heuristiques, à savoir celles qui sont en rapport direct avec l'activité cognitive de l'apprenant.

En effet, cette incapacité à mobiliser une ressource cognitive pour la mettre au service de l'écrit est due en premier lieu -comme nous l'avons montré lors de notre analyse des pratiques pédagogiques- à la façon même dont cette connaissance a été acquise, et la situation dans laquelle elle s'était forgée. Cela s'explique par le fait que les connaissances sont généralement engluées dans les situations d'apprentissage, au point où il serait très difficile de les dissocier sans passer par la décontextualisation, opération que peu d'apprenants sont en mesure d'effectuer. D'où toute l'importance que revêt le contexte d'acquisition dans la mesure où il contribue en grande partie dans la réalisation ou non du transfert.

Cela dit, la mobilisation des compétences n'étant pas uniquement liée à l'assimilation d'un point de langue donné, ce qui serait utile de faire c'est d'intégrer les apprentissages dans une situation qui, de par sa complexité, serait on ne peut plus mobilisatrice. A ce propos, nous croyons que les choix méthodologiques que constituent l'entrée par les compétences et la pédagogie du projet recommandés dans les nouveaux programmes de français au collège sont de nature à mettre l'apprenant, de façon permanente, face à des situations-problèmes. La mobilisation cesse, dans ce cas, d'être une fin pour devenir un préalable qui donne du sens aux pratiques pédagogiques.

Cependant, du point de vue purement heuristique, le problème du transfert ne pourrait se limiter aux conditions, pédagogiques ou autres, dans lesquelles les

apprenants acquièrent leurs connaissances. Qualifié par de nombreux chercheurs de véritable énigme, personne n'est arrivé, jusque-là, à expliquer exactement comment se fait ce mouvement qui permet une réutilisation réussie d'un savoir acquis au préalable. Il serait donc plus rentable de s'intéresser de près aux activités cognitives des apprenants pour tenter d'expliquer les handicaps ayant été derrière l'absence de transfert plutôt que de s'attarder sur des facteurs externes qui, en dépit de leur importance, demeurent toutefois circonstanciels.

Nous avons, certes, tenté d'effleurer la question en procédant à l'analyse des productions écrites des apprenants en vue d'identifier les lacunes dont ils souffrent, et de trouver une explication à cela. Cependant, nous sommes restés au niveau linguistique sans pouvoir aller au-delà faute d'outils d'analyse appropriés.

En effet, les productions écrites ne peuvent, dans les meilleurs des cas, permettre qu'une approche descriptive. Nous travaillons sur une matière palpable dont nous pouvons apprécier la qualité et relever, éventuellement, les écarts. En revanche, l'activité cognitive de l'apprenant précède le produit, et, par conséquent elle ne peut s'y réduire. Les productions écrites peuvent, certes, constituer des indicateurs fidèles en ce sens qu'elles renseignent, avec plus au moins de précision, sur les représentations des apprenants. Mais, en faire des éléments fiables et se fonder exclusivement dessus pour expliquer des activités dont l'essence même est d'être inobservables, relèverait purement de la spéculation.

Par conséquent, nous croyons que la meilleure façon d'étudier en profondeur le problème de transfert, est de le rattacher directement aux opérations mentales que l'apprenant peut ou ne peut pas effectuer tout seul. Qu'elle est la représentation qu'il se fait d'un point de langue donné ? Comment le perçoit-il dans une langue qui n'est pas la sienne ? Quelles sont les activités cognitives que nécessite le réinvestissement de la notion en question?... autant de questions qui restent posées et sur lesquelles nous ne nous sommes pas trop attardés pour les raisons déjà citées. Nous croyons, toutefois, que c'est là une piste de recherche réellement exploitable, et que notre sujet est loin d'être épuisé.

APPENDICE A
LA FICHE DE L'ENSEIGNANTE

Discipline : Langue française. Niveau : 2^{ème} A.M.

- Projet 1 : Présenter un personnage célèbre
- Séquence n°02 : Faire le portrait physique et moral d'une personne.
- Activité : Grammaire.
- Leçon : La proposition subordonnée relative. (l'emploi des pronoms relatifs qui / que / dont / où)
- Objectif : A la fin de la séance, l'élève sera capable de relier les propositions qui lui seront proposées en évitant la répétition à l'aide du pronom relatif approprié.

* * * Démarche * * *

- Bref rappel de la leçon portant sur la substitution lexicale et grammaticale.
- Présenter l'exemple suivant :
Tradhma N'roumeur avait des cheveux noirs. Les cheveux lui tombaient jusqu'à la ceinture.
- Demander -aux élèves d'identifier le G.N. repris dans la 2^{ème} proposition.

- Demander leur ensuite de le remplacer par un substitut grammatical une fois qu'ils auront identifié sa fonction dans la phrase.
- Faire savoir qu'il s'agit dans ce cas de deux phrases simples ou propositions : indépendantes l'une de l'autre.

- Demander maintenant aux élèves de relier les 2 propositions en une seule phrase complexe en évitant la répétition.

Laisser les élèves s'exprimer librement en donnant toutes les hypothèses. (L'enseignante évalue les réponses des élèves et justifie le rejet des fausses propositions).

Obtenir :

[Tradhma N'soumeur avait des
 -cheveux ^{prop. princ.} noirs] [qui ^{prop. subord.} lui tombaient
 jusqu'à la ceinture.]
 relative
 l'antécédent

- Expliquer aux élèves le sens de : phrase complexe, prop. princ., prop. subord.
- Demander aux élèves de déduire la règle concernant l'emploi du pronom relatif "qui".

Même démarche sera suivie pour l'étude des autres pronoms relatifs.

Exemples à analyser :

II/ P₁ : Mohammed Dibi est un écrivain.

P₂ : j'ai rencontré cet écrivain à Paris.

III/ A/ P₁ : Sdir est un chanteur.

P₂ : La voix de ce chanteur est mélodieuse.

B/ P₁ : Sdir est un chanteur.

P₂ : je t'ai parlé de ce chanteur.

IV/ A/ P₁ : Abdelhamid Benhadouga est né à Mansourah.

P₂ : Il a passé son enfance à Mansourah.

B/ P₁ : Hatel yacine a passé la moitié de sa vie à l'époque coloniale.

P₂ : Il a écrit ses premiers romans à l'époque coloniale.

Débrancher sur le tableau suivant :

Pronom relatif	Fonction du nom qu'il remplace.
qui	Sujet.
que	C.O.D.
dont	- C. du nom précédé de la prép. "de" - C.O.I. précédé de la prép. "de".
où	- C.C.L. - C.C.T.

• Faire savoir que le subord. relative peut avoir la même fonction qu'un adjectif épithète ou un complément du nom d'où son emploi dans la description.

Exercice d'application :

Reliez les paires de phrases suivantes en évitant la répétition à l'aide du pronom relatif qui convient :

I/
 P_1 : Le champion salue la foule.
 P_2 : La foule l'acclame.

II/
 P_1 : Nous traversons une forêt.
 P_2 : Nous ignorons le nom de
- cette forêt.

III/
 P_1 : Le voyage était magnifique.
 P_2 : Nous l'avons fait.

IV/
 P_1 : Le livre est utile.
 P_2 : Tu m'as parlé de ce livre.

V/
 P_1 : Le quartier est populaire.
 P_2 : J'habite dans ce quartier.

APPENDICE B

LES PHRASES ISOLÉES ET LES PRODUCTIONS ÉCRITES 1 ET 2 DE L'APPRENANT N°02

I)
P1) j'ai trouvé le livre
P2) j'avais perdu ce livre la semaine passée
P3) j'ai trouvé le ^{livre} que j'avais perdu la semaine passée
II)
P1) j'ai rencontré un homme
P2) Cet homme connaît mon père
P3) j'ai rencontré un homme qui connaît mon père
III)
P1) Le film est ennuyeux
P2) Tu m'as parlé de ce film
→ Le film est ennuyeux dont tu m'as parlé, est ennuyeux
IV)
P1) Cette maison est vaste
P2) j'ai passé mon enfance dans cette maison
→ Cette maison où j'ai vécu est très vaste

El Ghiber Mohamed est un ami que je connais il a une taille moyenne et yeux et de cheveux noirs et bouche petits et le visage avale et il a des lèvres minces et très intelligent et Mohamed est un ami Bien mi khounhe avec lui il.

Mohamed est un ami que je connais il 15 ans et très intelligent et un bon ami je j'ai avec moi et très intelligent et très intelligent avec tous les amis

APPENDICE C

LE PROJET PÉDAGOGIQUE TEL QUE DÉFINI DANS LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 2^{ème} A.M.

Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM

2.2- Compétences textuelles :

Comme nous l'avons mentionné dans le programme de 1^{ère} AM, les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années de collège, narration, description, explication et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture, en les articulant.

En 1^{ère} année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation, injonction, etc.) ont toute leur place, chaque année, dans l'étude du français.

En 2^{ème} année, une grande place sera accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective, description subjective, description au service de la narration, de l'explication (dans un texte documentaire), de l'argumentation ...)

En 3^{ème} année la prépondérance sera donnée à l'explication, et en 4^{ème} année à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de texte les plus divers seront étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

2.3- Les compétences linguistiques :

Elles concernent le travail sur la langue. Il s'agit ici de réactiver et d'enrichir les connaissances de l'élève sur la langue.

III- DEMARCHE PEDAGOGIQUE

3.1- Le Projet :

Le projet permet la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences définies dans le programme.

La compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève.

Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge de sensibiliser les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe.

La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissages, des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe. La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté.

Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation.

a- Conception du projet :

La planification (ou niveau pré-pédagogique) précède la mise en œuvre du projet en classe. C'est donc la préparation du projet par l'enseignant.

- analyse des besoins.
- sélection d'une (ou des) compétence(s) (cf. programme).
- sélection des objectifs correspondants (cf. programme) et les démultiplier si cela est nécessaire.
- détermination des contenus linguistiques et discursifs.
- détermination des délais de réalisation du projet (3 à 6 semaines).
- les modalités de fonctionnement (en groupe, classe, en sous-groupes, en binômes ou individuellement).
- sélection des supports (l'enseignant peut compléter les textes du manuel par des documents authentiques : guides touristiques, dépliants, prospectus, publicités, schémas, cartes postales, tableaux de peinture, CV, cartes d'identités, dessins humoristiques...).

b- Réalisation du projet :

- nature des activités.
- exercices.
- techniques d'expression.
- modes d'évaluation.

Il faut prévoir un moment de présentation du projet aux élèves et de concertation (négociation). Il faut aussi prévoir des moments de systématisation des points de langue étudiés (grammaire, orthographe, lexicale) et de métacognition (faire réfléchir les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage).

La planification du projet est donc une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Des réajustements, des reprises, des mises au point doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

APPENDICE D

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE TEL QUE RECOMMANDÉ DANS LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 2^{ème} A.M.

Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM

- les alinéas en début de paragraphes dénotent les trois moments du récit.
- emploi correct de l'imparfait et du passé simple.
- mise en valeur de la beauté du paysage par l'emploi des qualificatifs.

Dans un second temps, il faudra répertorier les erreurs, les catégoriser et donner des consignes de réécriture.

Consignes de réécriture :

Ces consignes ont pour objectif de faire remarquer que celui qui décrit ne se déplace pas : c'est une description statique, contrairement à ce qui est demandé dans la consigne : « tout au long du trajet » donc une description itinérante (en mouvement).

- D'où partent nos deux vacancières ? Où arrivent-elles ?
- Quel itinéraire suivent-elles ?
- Qu'ont-elles vu tout au long du trajet ?
- Où commence la partie qui décrit ? Où s'arrête-t-elle ?
- Emploie des verbes de mouvement.
- Réécris le texte en enrichissant ta description par l'indication de l'itinéraire suivi, la description des paysages rencontrés et l'emploi des verbes de mouvement.

4.4- Comment enseigner la grammaire en 2^{ème} AM :

La grammaire n'a pas d'objectif pour elle-même. Elle est un outil pour comprendre et s'exprimer. Elle permet de réfléchir sur la langue et de mieux la pratiquer.

Il s'agit d'une grammaire pour écouter et dire, lire et écrire, qui consiste à partir d'énoncés entendus ou prononcés par les élèves, ou à partir de textes, écrits par des auteurs ou par les élèves eux-mêmes, à faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de textes.

Décrire : l'énonciation

La description est souvent à la troisième personne mais on y relève les marques de l'énonciation.

Le point de vue au sens strict (place de celui qui voit) comme le point de vue au sens plus large (visée ou effet de la description) sont à étudier en 2^{ème} AM.

Les marques de l'énonciation sont présentes dans l'énoncé, texte ou phrase.

Le texte :

Le texte est à étudier selon les points suivants :

Les connecteurs : (mots qui organisent spatialement, on accordera une importance aux groupes nominaux exprimant le lieu, aux adverbes de lieu notamment).

Le thème et le propos :

S'il est prématuré d'étudier la progression thématique à l'école moyenne, nous donnons ci-après les caractéristiques de l'organisation thème/propos dans un texte descriptif.

On peut décrire en suivant une progression à thème constant, une progression linéaire ou une progression à thème éclaté.

Cet enchaînement thème/propos est très important à la lecture mais surtout pour l'écriture. L'élève est ainsi guidé dans la construction de son texte (cf contenus d'enseignement/apprentissage)

Les anaphores :

Les reprises lexicales (sous forme de GN) ou pronominales sont constitutives de tout texte. Le descriptif n'échappe pas à la règle.

Un travail sur le lexique s'impose : pour reprendre un terme il faut connaître son équivalent. Pour décrire quelque chose ou quelqu'un, il faut savoir en décomposer les éléments qui le caractérisent.

Le champ lexical dépend de la compréhension. Il est toujours construit à posteriori : ce n'est que lorsqu'on a compris de quoi il s'agit que l'on dégage le champ lexical du texte.

La phrase :

Les outils linguistiques pour nommer, qualifier et localiser sont à étudier en 2^{ème} AM.

Les notions de grammaire ont été listées dans les programmes.

La séance de grammaire fait découvrir les faits de langue pour comprendre les textes. Le professeur s'appuiera sur les opérations de suppression, de commutation, de permutation, d'encadrement, etc.

Les activités d'étiquetage, de récitation de règles (de grammaire, d'orthographe et de conjugaison) ou de listes de mots ne sont pas à pratiquer à priori. Elles n'interviendront, le cas échéant, qu'après manipulation et compréhension de la notion ; les élèves ne retiendront qu'après avoir compris.

APPENDICE E

EXEMPLE DE LEÇON DE GRAMMAIRE PROPOSÉ DANS LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 2^{ème} A.M.

Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AM

Un exemple de leçon de grammaire (et non un modèle de leçon) :

Professeur	Elèves
- Le professeur choisit la notion en rapport avec la séquence.	
- Il vérifie la notion dans un ouvrage de référence (un dictionnaire spécialisé, une grammaire, un ouvrage théorique).	
- Il met en place un dispositif de classe. Par exemple, le choix peut porter sur des travaux de groupe.	
- Il prévoit l'activité mentale : rapprocher ? comparer ? associer ?...	
- Il choisit un corpus (textes ou phrases).	Les élèves lisent le corpus.
- Il prépare un questionnaire grammatical.	Ils analysent le corpus en fonction du questionnaire.
- Il questionne.	
- Il circule de table en table (il oriente, supervise et conseille).	Ils notent (individuellement ou collectivement) le résultat de leur recherche par écrit (avec leurs propres mots, avec des observations, des abréviations ...).
- Il fait la synthèse orale.	Ils notent sur le cahier (traces écrites) cette synthèse.
- Il présente une batterie d'exercices pour une systématisation du point de langue.	Ils font des applications (batterie d'exercices).
- Il évalue.	Ils réemploient en production orale ou écrite.
- Il fait part de ses observations.	Ils réécrivent pour améliorer le texte produit.

RÉFÉRÉNCES

1. Galisson, R., et Coste, D., "Dictionnaire de didactique des langues", Hachette, (1976), p. 253, p. 559.
2. Meirieu, P., "Le transfert de connaissances: éléments pour un travail en formation ", [en ligne] Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. Consulté le 28 octobre 2006, le document est publié sur le site: <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
3. Bissonnette, S., et Richard M., "Comment construire des compétences en classe-Des outils pour la réforme", Les Editions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, (2001), p. 10, p.13, p. 96.
4. Tardif, J., "Le transfert des apprentissages", Éditions logiques, Montréal, (1999), 222 p.
5. Meirieu, P., "Apprendre... oui, mais comment", ESF, Paris, (1999), p. 54, p. 55, p.196
6. Andler, D., " Les sciences cognitives ", Encyclopædia Universalis France, version 10, (2004).
7. Bloom, B.S. et al., "Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1. Domaine cognitif". Trad. M. Lavellée Ed. Presses Universitaires du Quebec, (1975), 231 p.
8. Delandsceer, V. et G., "Définir les objectifs de l'éducation", 5^{ème} édition, Paris, P.U.F., (1984), 340 p.
9. D'hainaut, L., "Des fins aux objectifs de l'éducation, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation", 3^{ème} édition, les Editions Labor, Bruxelles, (1983), 491p.
10. Bess, H., Porquier, R., "Grammaire et didactique des langues", Hatier, Paris, (1984), p. 10
11. Charaudeau, P., "Grammaire du sens et de l'expression", Hachette Education, Paris, (1992), 859 p.
12. Charolles, M., « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». Langue Française, 38 (1978).

13. Genevieve, P., "Grammaire et linguistique", Armand Colin sedes, collection campus linguistique, Paris, (2000) pp. 13-20, 74-80.
14. Grevisse, M., "Le Bon Usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui", 11^{ème} édition, Duculot, Paris-Gembloux, (1980), 1519 p.
15. Portine, H., "Pour une grammaire de l'énonciation, I. L'anaphore", Paris : BELC, (1979). 54 p.
16. Riegel, M., Pellat, J-C., et Rioul, R., "Grammaire méthodique du français", PUF, collection Quadrige, Paris, 3^{ème} édition (2000), 672 p.
17. Hameline, D., "Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue", 5^{ème} édition, ESF, Paris, (1985), 200 p.
18. Develay, M., « Didactique et transfert », in Meirieu, Ph., Develay, M, Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) " Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue ", Lyon, CRDP, (1996) p. 20.
19. Perrenoud, P., " transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implication sociologiques et pédagogiques " [en ligne], consulté le 20 mai 2007. Disponible sur le site http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
20. Moirand Sophie, "Situations d'écrit Compréhension / production en langue étrangère ", clé international, Paris, (1979), pp. 145-150

Ouvrages consultés mais non cités

21. Bronckart J. P., "Théories du langage, une introduction critique", Pierre Mardaga, Bruxelles, (1977), 361p.
22. Bruner, J-S., " Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire", P.U.F., Paris, (1983), 292 p.
23. Genouvrier, E. et Peytard, J., "Linguistique et enseignement du français", Larousse, Paris, (1970), 285p.
24. Nique, C., "Initiation méthodique à la grammaire générative", 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, (1991), 172 p.
25. Vigotsky, Lev. S., "Pensée et langage", Messidor Scandéditions, (1985), 419p.

