

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**POUR UN MEILLEUR EMPLOI DU PRONOM RELATIF « OÙ » : LE CAS
DES APPRENANTS D'ISLAMIC SENIOR HIGH SCHOOL, WA**



ADAM TAMEEM-DAR

DECEMBER 2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION
DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION

POUR UN MEILLEUR EMPLOI DU PRONOM RELATIF « OÙ » : LE CAS DES
APPRENANTS D'ISLAMIC SENIOR HIGH SCHOOL, WA.

ADAM TAMEEM-DAR
(190013574)



A DISSERTATION IN THE DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION, FACULTY
OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION, SUBMITTED TO THE SCHOOL OF
GRADUATE STUDIES IN PARTIAL FULFILLMENT
OF THE REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF THE MASTER OF EDUCATION
DEGREE (FRENCH EDUCATION)
IN THE UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DECEMBER 2023

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, ADAM TAMEEM-DAR, hereby declare that except for references to other writers' work which have been duly cited, this project is the outcome of my own research and that it has neither in whole nor in part been presented elsewhere.

SIGNATURE:

DATE:

SUPERVISOR'S DECLARATION

I, PROF. DANIEL KWAME AYI-ADZIMAH, hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of thesis as laid down by the University of Education, Winneba.

SIGNATURE :

DATE :

REMERCIEMENTS

Nous remercions d'abord notre directeur de recherche, Prof. Daniel Kwame Ayi-Adzimah pour sa disponibilité et son appui.

Nous remercions aussi tous les professeurs du Département de français, UEW qui nous ont transmis leurs connaissances durant nos études et qui nous ont encouragés.

Nous remercions par la suite ma famille

A tous nos amis et amies qui nous ont encouragés et aidés, nous les remercions.

Enfin, nous remercions profondément les collègues de classe qui nous ont beaucoup aidés.



DEDICACE

À ma femme

À mes enfants



TABLE DES MATIERES

DECLARATION	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
ABSTRACT	x
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0 Introduction	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1 Notion du pronom relatif	3
1.2 Problème	7
1.2. Justification du choix du sujet	10
1.3. Objectifs de l'étude	10
1.4. Questions de recherche	11
1.6. Hypothèses	11
1.7. Délimitations	12
1.8. Plan du travail	12
1.9. Conclusion partielle	13
CHAPITRE DEUX	14
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	14
2.0. Introduction	14
2.1. Cadre théorique	14
2.1.1. Définition des termes clés	15
2.1.1. Problème catégoriel et sémantique de « où »	15
2.1.1.1. Adverbe interrogatif et relatif	15
2.1.1.2. Conjonction de subordination « où »	16
2.1.1.3. Conjonction de coordination (ou)	18
2.1.1.4. Pronom relatif « où » comme anaphore	19
2.1.1.5. Emploi du « où », pronom relatif	20
2.1.2.0 Notion des accents	21

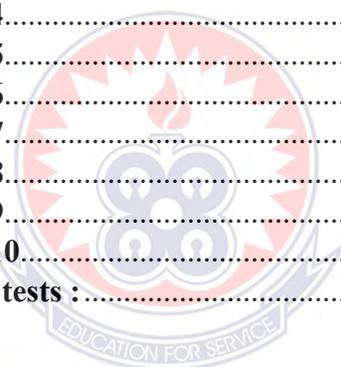
2.1.2.1 Accent aigu	22
2.1.2.2 Accent grave	23
2.1.3. Stemma de Lucien Tesnière	24
2.1.3.1. Pronom relatif « où » et le stemma	28
2.1.4. Théorie de l'interlangue	30
2.1.5. Hypothèse contrastive	31
2.2. Travaux antérieurs	33
2.3. Conclusion partielle	39
CHAPITRE TROIS	41
DEMARCHES METHODOLOGIQUES	41
3.0 Introduction	41
3.1. Population de référence	41
3.2 Echantillonnage	42
3.3. Outils de collecte des données	44
3.3.1. Nature des tests	44
3.3.2. Interview pour l'enseignant	44
3.4. Méthode d'analyse des données	45
3.6. Conclusion partielle	46
CHAPITRE QUATRE	47
PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS	47
4.0 Introduction	47
4.1. Présentation des résultats du premier test	47
4.2. Présentation des résultats du deuxième test	57
4.3. Synthèse des tests	67
4.4. Résultats de l'interview de l'enseignant	68
4.5.0 Validation de nos hypothèses	72
4.6. Conclusion partielle	74
CHAPITRE CINQ	75
CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	75
5.0. Introduction	75
5.1. Conclusion générale	75
5.2. Propositions	77

5.2.1. Aux enseignants	77
5.2.2. Aux didacticiens/autorités	78
5.2.3. Aux apprenants	78
REFERENCES	80
ANNEXE A	83
PREMIER TEST DES APPRENANTS	83
ANNEXE B	84
DEUXIEME TEST DES APPREANTS	84
ANNEXE C	85
QUESTIONS D'INTERVIEW POUR L'ENSEIGNANT	85



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Effectif total des apprenants qui apprennent le français dans l'école ..	42
Tableau 2: Prise d'échantillon	43
Tableau 3: Test 1, item 1	48
Tableau 4: Test 1, item 2	49
Tableau 5: Test 1, item 3	50
Tableau 6: Test 1, item 4	51
Tableau 7: Test 1, item 5	52
Tableau 8: Test 1, item 6	52
Tableau 9: Test 1, item 7	53
Tableau 10: Test 1, item 8.....	54
Tableau 11: Test 1, item 9.....	55
Tableau 12: Test 1, item 10.....	57
Tableau 13: Test 2, item 1.....	58
Tableau 14: Test 2, item 2.....	59
Tableau 15: Test 2, item 3.....	60
Tableau 16: Test 2, item 4.....	61
Tableau 17: Test 2, item 5.....	61
Tableau 18: Test 2, item 6.....	62
Tableau 19: Test 2, item 7.....	63
Tableau 20: Test 2, item 8.....	64
Tableau 21: Test 2, item 9.....	65
Tableau 22: Test 2, item 10.....	65
Tableau 23: Synthèse des tests :	67



ABSTRACT

This study analyses the difficulties faced by learners of Wa Islamic Senior High School in the use of the relative pronoun “où” (where) in French language. The lower level of understanding of the morphosyntax aspect of this relative pronoun with regards to its usage and the other relative pronouns in French, and the inability to differentiate it from the conjunction “ou” (or) is the basic reason for this study. Analysis of data collected through personal observation, test items and interview confirmed that most of the learners were not able to use the relative pronoun “où” in sentences correctly. The inability of learners to recognise the usage of this aspect of the French grammar is due to the fact that they pay less attention to the form (with accent) and anaphoric nature of it with regards to nouns that this pronoun is replacing in the sentence. Through our study, our hypothesis were confirmed and we went ahead in the final chapter to table our proposals that would facilitate the comprehension of the learners and the task of teachers with regards to the usage of that relative pronoun.

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0 Introduction

L'allure du développement du monde actuel demande que l'on acquiert plus d'une langue internationale. L'anglais, le français, l'espagnol, l'arabe, ainsi de suite, sont quelques-unes de ces langues majeures aujourd'hui. La maîtrise d'au moins deux langues étrangères est néanmoins très importante et indispensable pour la vie sociale et professionnelle. Cela sans doute permet aux locuteurs de ces langues d'avoir des échanges diplomatiques, scientifiques, technologiques et commerciaux avec aisance. Dans ce travail nous nous intéressons à la langue française et le problème abordé dans ce travail concerne l'emploi du pronom relatif « où ». Ce chapitre est l'ouverture dans lequel nous avons présenté le contexte de l'étude, le problème que nous abordons, les objectifs et les questions de recherche. Ensuite, nous avons fait quelques hypothèses pour ce travail que nous aurons à confirmer à la fin d'étude. La rubrique suivante présente le contexte de notre étude.

1.1. Contexte de l'étude

Le français reste toujours l'une des langues qui véhiculent les diversités culturelles. Parce qu'avoir le français c'est avoir la possibilité d'accéder à un savoir et à l'ouverture dans le monde tout entier. C'est l'une des disciplines qui est intégrée dans le système éducatif du Ghana et qui est enseigné à différents niveaux de formation académique et professionnelle. Le français est enseigné au Ghana en tant que langue étrangère. Son

introduction dans le système éducatif ghanéen n'est pas liée à la dominance européenne de l'Afrique mais pour des buts communicatifs avec le monde extérieur. Il est propagé que l'apprentissage du français est une nécessité communicative à cause de la position géographique du pays (Ministry of Education 2010). Rappelons que le Ghana est entouré de trois pays francophones, de ce fait, l'apprentissage du français facilitera la communication entre le Ghana et les pays limitrophes. Cependant, son usage est limité à l'école ou peut-être encore dans le domaine touristique.

L'apprentissage du français est une partie intégrante du programme scolaire au sein des écoles primaires, des lycées, des écoles normales et certaines universités pour répondre aux besoins communicatifs français de ce pays anglophone. Il s'avère nécessaire que nous disions que le Ghana s'est engagé dans l'enseignement/apprentissage du français afin de pouvoir répondre aux besoins d'intégration, de commercialisation et de métissage culturel dans ce monde qui devient de plus en plus petit. Geraldo (2004) *in* Libarbore (2014 :02) partage le même apport en affirmant que face à l'intégration et à la mondialisation, l'accent doit être mis sur l'apprentissage du français au Ghana puisque la connaissance du français est économiquement et politiquement souhaitable pour le pays et utile professionnellement et extra professionnellement pour l'individu.

Tout individu voulant exprimer ses pensées couramment dans une langue doit effectivement apprendre les règles de cette langue soit consciemment ou inconsciemment (Krashen 1982 : 10). L'enseignement / apprentissage de la langue française n'est pas une exception. Dans l'enseignement/ apprentissage du FLE les didacticiens réfèrent généralement et d'une manière particulière à l'enseignement de la grammaire, cette dernière est considérée comme un point de départ pour apprendre les règles pour bien

écrire et bien parler. D'après nos parcours d'étude de la langue française, nous avons compris que sa grammaire est, le plus souvent, si complexe que les apprenants ghanéens s'en souffrent par rapport à la compréhension de celle-ci. Ces derniers ont des soucis à faire la différence entre les règles des langues déjà acquises et apprises et les règles de la langue française qui demandent la maîtrise du code écrit et du code de la parole pour la comprendre.

Riegel et al. (2014 :121) soulignent ces difficultés dont nous parlons en disant que la langue française est une langue très difficile et complexe à cause de sa nature ambiguë et incohérente. Ainsi, ce n'est pas si surprenant que l'enseignement/apprentissage de la grammaire française est un sujet d'actualité qui offre un vaste champ de recherche, d'où notre sujet porte sur l'emploi du pronom relatif « où ». En effet, nous avons mis en exergue, de point de vue contextuelle la notion du pronom relatif.

1.1.1 Notion du pronom relatif

Pour Grevisse (2009 :145), le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre ; [...] il varie d'après les diverses fonctions du nom. Selon Robert (2009 :2054), le pronom est un mot grammatical qui sert à représenter un nom de sens précis déjà employé à un autre endroit du contexte ou qui joue le rôle d'un nom absent généralement avec une nuance d'indétermination. Cela veut dire que le pronom remplace un nom déjà mentionné dans le contexte.

D'après Riegel et al. (2016 : 357), « les pronoms constituent une catégorie syntaxique relativement homogène, mais des propriétés sémantiques et des fonctionnements

référentiels très diversifiés ». Pour eux, le terme même de pronom (étymologiquement : à la place d'un nom), traditionnellement est défini comme un « mot qui remplace un nom »

Partageant ce même avis, Le Goffic (1993 : 26-27), affirme que le pronom est une unité grammaticale qui joue le rôle fonctionnel d'un nom dans la phrase.

Notons aussi qu'avant Le Goffic (1993), Grevisse et Goose (2011 : 995) ont déjà abordé la notion de pronom en précisant que les pronoms sont des représentants (substituts) quand ils reprennent un terme se trouvant dans le contexte d'emploi. L'on remarque que les définitions de Le Goffic (1993) et de Grevisse et Goose (2009) sont très restrictives dans la mesure où ils ne captent pas la dimension de la relation d'un pronom à son antécédent. Eluerd (2010 : 75) partage le même point de vue lorsqu'il relate que les pronoms représentent des caractères morphologiques et syntaxiques qui leur permettent d'être substitués d'autres catégories grammaticales. C'est essentiellement la substitution ou la reprise des éléments déjà cités.

Il s'avère difficile de donner une définition précise de la notion des pronoms relatifs. D'après Riegel et al. (2016 : 385) les pronoms relatifs sont des introducteurs de propositions relatives. Ces pronoms ont des formes simples et des formes composées.

Les formes simples (*qui, que, quoi, dont, où*) ne marquent ni l'opposition du genre ni celles du nombre, mais transmettent à leurs attributs ces catégories héritées de leur antécédent :

1. le client qui est satisfait
2. les clientes qui sont satisfaites.

Les formes composées *lequel, laquelle, lequel(le)s*, et les contractées avec les prépositions de (*dequel, desquels*) et à (*au(x)quel(le)s*) sont les mêmes que celles des pronoms interrogatifs. Elles s'emploient après prépositions, surtout quand leur antécédent est pronominal et non-animé.

Exemples :

3. *C'est un ami sur qui on peut compter.*
4. *Une chose à laquelle je n'avais pas pensé.*

On a également des relatifs sans antécédent qui sont obligatoirement simples. Ils s'apparentent aux pronoms indéfinis. *Qui* ne renvoie qu'à des êtres humains et fonctionne généralement comme sujet de son antécédent non-mentionné. Exemple :

5. *Qui a bu boira.*

Parfois les relatifs sans antécédent peuvent fonctionner comme objet. Exemple :

6. *Choisis qui tu veux.*

Ils peuvent également avoir la fonction attribut :

7. *Je suis qui je suis.*

Selon Larousse (2014 : 68), « le pronom relatif remplace généralement un nom ou un pronom placé avant lui. C'est aussi un mot qui introduit une proposition ». Pour Larousse, le pronom relatif remplace un nom ou un pronom, nommé antécédent, exprimé dans la proposition qui précède. Il établit ainsi une relation entre les deux propositions.

Exemples :

8. *Il régnait un silence dont personne ne comprenait,*

9. *Il a froid la semaine où vous étiez partis.*

Pour Hamon (1987 :73), le plus souvent, le pronom relatif remplace un mot (ou un groupe de mots) tout en établissant un lien, une relation (d'où son nom : « relatif ») entre deux propositions. Exemple :

10. *Il pratique le métier que pratiquait son père.*

« Que » remplace le métier et relie deux propositions. C'est pourquoi son étude est inséparable de celle de la proposition subordonnée relative.

En français moderne, D'après Riegel et al. (2016 :385-386) les pronoms relatifs sont vus comme étant de deux formes. La forme simple (qui, que, quoi, dont, où) et la forme composée (lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, etc). Les relatifs de la forme simple sont invariables c'est-à-dire qu'elles transmettent le genre et le nombre de l'antécédent à la subordonnée à travers l'anaphore, malgré son invariabilité.

Le pronom relatif « où » effectivement figure parmi les relatifs de la forme simple. Selon Hadermann (2013), « où » est issu de l'adverbe *ubi*, un mot latin. C'est un simple mot qui est très court, mais ayant de divers emplois. Le pronom relatif « où », bien qu'on apprécie son emploi dans de multiples circonstances, apparaît largement aussi dans des structures relatives pour reprendre un antécédent locatif ou temporel.

Exemple :

11. *Je suis allé au village où je suis né.*

12. *Je suis arrivé à l'heure où tout le monde partait.*

Les exemples (11) et (12) indiquent le lieu et le temps respectivement. Alors, le contexte de l'étude étant détaillé, nous avons présenté ci-après le problème de la recherche.

1.2 Problème

Les difficultés grammaticales qui se manifestent dans l'apprentissage du français langue étrangère sont nombreuses. La variation dans l'usage des pronoms relatifs en français moderne est attribuable, entre autres raisons, à la complexité de cet usage. Malgré que les règles d'emploi des pronoms relatifs soient claires et que la subordonnée relative soit une structure de phrase très fréquente en français, le choix du pronom relatif crée souvent des difficultés (Chartrand et al (1999 : 239). Ces difficultés sont liées, entre autres, à la complexité de la structure relative, laquelle suppose que le locuteur anticipe l'élément de la relative dont dépend le choix du pronom. Aussi, ces difficultés proviennent du fait que ce pronom relatif par sa forme logogrammique est ambigu et pose des problèmes aux apprenants d'Islamic SHS de Wa. L'emploi du pronom relatif « où » n'est pas en exception.

Le pronom relatif « où » par sa forme est une source de confusion au grand nombre d'apprenants du FLE. Cela provient du fait que ce « où » étant pronom relatif et par sa nature est considéré comme homonyme de (*ou*) c'est-à-dire qu'ils sont identiques mais ont des significations différentes. Attestant sur ce point, Dubois et Lagane (2004 :17) soulignent que les homonymes sont des mots qui se prononcent de la même manière quoique leur orthographe et leur sens diffèrent totalement, ou qui ont une même

orthographe mais des sens différents. Ici, tant de nos apprenants n'arrivent pas à faire la discrimination entre le pronom relatif « où » et la conjonction de coordination (*ou*).

Exemple,

13. Nous nous sommes rencontrés l'année ou nous finissions nos études au lieu de*

14. Nous nous sommes rencontrés l'année où nous finissions nos études.

Effectivement, nous constatons que pour pouvoir faire le choix adéquat de ces deux morphèmes c'est un grand souci au niveau des apprenants. Ils se trompent en prenant l'emploi du relatif comme une conjonction de coordination. Si l'attention n'est pas faite certains enseignants aussi peuvent se tromper en utilisant ce pronom. Nous constatons que ce type de problème se manifeste dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez les apprenants d'Islamic Senior High School de Wa.

Ce genre de problème est soutenable lorsque Grevisse (2011) admet que des homophones constituent un autre problème majeur des scripteurs natifs.

« Où » comme pronom relatif pose aussi des difficultés aux apprenants au niveau de sa complexité d'emploi. « Où » est quelques fois classé parmi les adverbes de lieu et parfois classé parmi les adverbes de temps. Ce point est fortement soulevé par Grevisse (2011) qui dit que dans la langue générale, c'est un complément adverbial exprimant surtout le lieu, la situation et souvent aussi un complément adverbial exprimant le temps.

Exemples :

15. J'ai rêvé dans la grotte où nage la sirène.

16. Les dimanches où ses rhumatismes ne le clouaient pas au lit.

Dans les exemples (15) et (16), le pronom relatif « où » est employé comme complément adverbial de lieu et complément adverbial de temps. Cela pose des problèmes aux apprenants et aux usagers de la langue puisqu'ils ont des difficultés à savoir dans quel contexte exact ce pronom est utilisé.

Être en mesure de savoir dans quel contexte employer le pronom relatif « où » est très indispensable : que ça soit à l'oral ou à l'écrit. Un seul morphème employé dans des différents contextes comme dans les exemples mentionnés ci-dessus donne des interprétations tout à fait différentes. Cela évidemment nous expose le problème de la langue française et sa complexité, puisqu'un même pronom est employé pour signifier à la fois un complément adverbial de lieu et de temps.

Une autre façon dont ce pronom relatif « où » peut donner des difficultés aux apprenants dans son emploi est le problème d'antéposition. Il y a des fois quand « où » est utilisé avec des prépositions **de** ou **par**. Selon Riegel et al (1994 :) « La forme **où** est un adverbe pronominal relatif. Sa valeur locative peut être spécifiée par l'antéposition des prépositions **de** ou **par** ».

Exemples

17. *Le pays d'où je viens.*

18. *Le tunnel par où on accède au trésor.*

Autres prépositions que « où » peut aussi combiner avec sont : *jusque, pour* et *vers*.

Bien qu'on a tant de prépositions, le choix de la préposition qu'on a besoin pour satisfaire l'emploi du pronom relatif « où » dans les deux cas mentionnés ci-dessus ((17) et (18) est

très important. Nous avons constaté que le « où » a joué plusieurs rôles dans différents types de phrases. Ces différentes manières dont « où » est utilisé posent des difficultés aux apprenants.

1.3. Justification du choix du sujet

Dans le dessein d'améliorer notre approche d'étude, nous explorons l'étendue de notre intérêt quant aux difficultés liées à l'emploi du pronom relatif « où » chez les apprenants de Wa Islamic SHS. Notre motivation découle de la nécessité évidente au sein de la grammaire française, renforcée par le fait que le bon emploi du pronom relatif « où » représente une exigence cruciale dans la construction et compréhension des phrases complexes, une composante intégrante du syllabus de SHS au Ghana.

Notre choix de focaliser nos efforts sur ce sujet découle du désir d'apporter une aide aux utilisateurs de la langue française, les encourageant à surmonter les défis spécifiques associés à notre sujet d'étude. Cette démarche vise également à favoriser notre développement en tant qu'enseignants, ainsi que celui de toute personne en quête de soutien. Les difficultés inhérentes à l'emploi de ce pronom constituent une motivation supplémentaire pour aborder ce thème de manière approfondie dans notre étude.

1.4. Objectifs de l'étude

Notre travail vise sur ces objectifs suivants :

1. Identifier les difficultés d'emploi du pronom relatif « où » chez les apprenants d'Islamic SHS de Wa.

2. Chercher les causes des difficultés que pose l'emploi du pronom relatif « où » chez les apprenants.
3. Proposer quelques stratégies didactiques qu'on peut appliquer pour aider les apprenants à mieux employer le pronom relatif « où ».

1.5. Questions de recherche

Nous avons posé les questions suivantes pour nous aider à trouver des solutions aux difficultés qu'affrontent les apprenants.

1. Quels sont les types d'erreurs commises par les apprenants d'Islamic SHS de Wa lors de l'emploi du pronom relatif « où » ?
2. Quelles sont les causes des difficultés d'identification et d'emploi de ce pronom « où » chez les apprenants ?
3. Quelles techniques de remédiations pouvons-nous adopter pour une meilleure utilisation du pronom relatif « où » ?

1.6. Hypothèses

Notre travail est basé sur les hypothèses suivantes :

1. Nous postulons que les apprenants d'Islamic SHS de Wa auraient des difficultés d'emploi du pronom relatif « où » qui se manifesteront par des erreurs.
2. Nous supposons aussi que les erreurs des apprenants seraient dues aux contraintes morphosyntaxiques de ce pronom dans son usage.

3. Il y aurait des stratégies qui peuvent aider les apprenants à surmonter ces difficultés dans l'enseignement/apprentissage du pronom relatif « où ».

1.7. Délimitations

Il est fort probable que beaucoup d'apprenants au niveau SHS ont tant de difficultés d'emploi des pronoms relatifs en classe de FLE en général. Néanmoins nous nous sommes limités dans notre recherche à un seul pronom qui est le pronom relatif « où ». Cela va nous aider à finir le travail à temps. Aussi, nous croyons que c'est difficile de faire une recherche minutieuse sur les difficultés de tous les apprenants sur le sujet en question dans un seul volet, d'où le choix d'Islamic Senior High School de Wa, dans la région d'Upper West. Compte tenu des contraintes financières et le temps à notre disposition, nous avons également décidé de travailler avec les apprenants de la troisième année entre les âges de 16 à 22 ans qui sont choisis au hasard et qui sont au nombre de 59. Cela nous a facilité de recueillir notre corpus auprès d'eux.

1.8. Plan du travail

Notre étude se repartit en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur l'introduction, le contexte de l'étude qui a mis en exergue la notion du pronom relatif. Nous avons présenté le problème de l'étude avec des exemples précis, notre justification du choix du sujet, les objectifs, les questions de recherche, les hypothèses, la délimitation et le plan du travail. Le deuxième chapitre aussi porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs. Dans le cadre théorique, nous avons défini quelques termes et notions en relation à notre sujet y

compris les problèmes catégoriel et sémantique de **où**, conjonction de subordination **où**, conjonction de coordination (ou), pronom relatif **où** comme anaphore, emploi du **où**, pronom relatif et notion des accents : accent aigu et accent grave. Aussi avons-nous exposé quelques travaux théoriques qui sont à la base de notre travail. Le chapitre trois établit en détail les démarches méthodologiques de notre étude. L'analyse et la synthèse et l'interprétation des données se figurent dans le quatrième chapitre. Le dernier chapitre est consacré sur une conclusion générale et des recommandations pédagogiques basées sur la synthèse des résultats.

1.9. Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté le contexte de l'étude, le problème, la justification du sujet, les objectifs de notre recherche, les hypothèses de recherche, les questions qui soutiennent notre mémoire, ainsi que les contours de notre recherche que nous avons appelé la délimitation. Notre préoccupation dans le chapitre suivant sera de présenter le cadre théorique, les définitions de termes par rapport au sujet et les travaux antérieurs que nous allons exploiter pour réaliser cette étude.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Introduction

Nous avons parlé du cadre général du travail dans le chapitre précédent. Dans ce chapitre de notre recherche, nous avons présenté le cadre théorique et l'étude des travaux antérieurs. Après les définitions des termes clés de notre travail, nous avons d'abord regardé ce que disent les théories des didacticiens et pédagogues sur notre domaine de recherche et ensuite nous avons exploité les travaux de nos prédécesseurs concernant le domaine.

2.1. Cadre théorique

Le cadre théorique selon Mucchielli (2009 :16), est formulé à partir de la culture du chercheur et/ou de la revue de littérature. Nous pouvons dire qu'un cadre théorique représente la structure intellectuelle qui soutient la recherche. C'est une composante essentielle de notre recherche, car il fournit le contexte conceptuel et théorique dans lequel la recherche est menée. C'est-à-dire que le cadre théorique est la base de la recherche. Nous avons commencé cette partie de notre recherche par définir les termes importants qui font partie de la base de notre travail.



2.1.1. Définition des termes clés

Cette partie porte sur la définition de quelques termes clés de notre sujet selon les grammairiens, les dictionnaires d'usage et les points de vue des linguistes et pédagogues.

2.1.1. Problème catégoriel et sémantique de « où »

Mot très court, mais connaissant de divers emplois. Selon les grammaires et les dictionnaires du français moderne que nous avons consultés, *où* est classé parmi les adverbes, pronoms : interrogatifs, relatifs et les conjonctions.

2.1.1.1. Adverbe interrogatif et relatif

Selon Riegel et al. (2016 : 385), *où*, et les pronoms *quand*, *comment* et *pourquoi*, traditionnellement classés adverbes interrogatifs parce qu'invariables, ont un fonctionnement syntaxique et sémantico-référentiel en tous points identique aux pronoms interrogatifs : ce sont des substituts syntaxiques de compléments verbaux ou circonstanciels qui font porter l'interrogation sur l'identité de ces constituants. Comme *qui*, ces termes peuvent être renforcés par *ça* anaphorique dans les interrogations elliptiques :

19. *Où ça ?*

Grevisse (1986 : 213) classe « où » comme un adverbe relatif et interrogatif. Les relatifs et interrogatifs font partie de la classe des substituts. « Où » fait partie des substituts adverbiaux. En effet, il sert à poser des questions sur le lieu :

20. Où vas-tu mon garçon ?

21. Il veut savoir où nous allons.

Pour les structures relatives, il reprend un antécédent locatif ou temporel.

22. Voici l'endroit où j'ai vu le voleur.

23. Je me rappelle le jour où je vous ai rencontré.

2.1.1.2. Conjonction de subordination « où »

Il y a subordination, lorsque la phrase complexe est construite sur le rapport de dépendance orientée entre une proposition dite subordonnée et une proposition dite principale ou régissante (la subordonnée dépend le plus souvent d'un constituant de la proposition principale), Riegel et al. (2016 :781). Les propositions subordonnées sont généralement introduites par des termes marquant leur dépendance par rapport à la principale : conjonctions de subordination (*que, quand, parce que, etc.*), pronoms relatifs et mots interrogatifs.

« Le plus souvent, le pronom relatif remplace un mot (ou un groupe de mots) tout en établissant un lien, une relation (d'où son nom : « relatif ») entre deux propositions.

24. Il pratique le métier / que pratiquait son père.

Ce *que* dans la phrase 24 *remplace* le métier et relie deux propositions, Hamon (1987 : 157). C'est pourquoi son étude est inséparable de celle de la proposition subordonnée relative. Le pronom relatif *où* est classé comme *adverbe conjonctif* lorsqu'*où* est utilisé seul dans un contexte déclaratif. Pour les propositions locatives sont des propositions subordonnées introduites par l'adverbe de lieu « *où* », employé comme conjonction, Grevisse (1986 : 1344).

Selon Grevisse et Goosse (2009 : 215), *au cas où*, *au moment où*, *dans la mesure où*, sont des locutions conjonctives.

Exemples :

25. Fais-moi signe au cas où tu es prêt

26. Où qu'il aille, il se fait des amies.

Où serait l'équivalent d'une conjonction dans les relatives sans antécédent par exemple :

27. J'irai où vous voudrez.

Il serait adverbial dans les interrogatives par exemple :

28. Je lui demande où il ira.

Pour Riegel et al (2016 :789), il y a les subordonnées introduites par des termes interrogatifs qui signalent le début de la proposition :

29. Je me demande où va Pierre.

Ces termes ne marquent pas spécifiquement le rapport de subordination, puisqu'ils introduisent également l'interrogation directe correspondante :

30. *Où va Pierre ?*

Le caractère subordonné de la proposition est alors indiqué par ses propriétés structurales internes : absence d'intonation interrogative, impossibilité d'inverser le sujet pronominal :

31. **Je me demande où va-t-il ?*) et de placer le mot interrogatif dans une position non initiale :

32. *Pierre va où ? / *Je me demande Pierre va où ?*).

Le caractère polysémique et polyfonctionnel du mot où est sans doute à la base du problème qu'éprouvent les apprenants d'Islamic Senior High School de Wa à employer ce mot.

2.1.1.3. Conjonction de coordination (*ou*)

Au sens traditionnel du terme, il y a coordination lorsque deux unités de même niveau et assurant la même fonction syntaxique sont reliées par une conjonction de coordination, Riegel et al. (2016 :874). C'est l'absence de dépendance syntaxique entre les éléments reliés qui distingue la coordination de la subordination, laquelle utilise également des éléments relateurs. Il s'agit en somme d'un procédé non pas hiérarchisant, mais séquentiel, qui permet de démultiplier une catégorie de départ (proposition, syntagme ou mot) en une chaîne de catégories identiques.

Hamon (1987) appuie qu'une conjonction de coordination relie deux mots ou groupes de mots de même nature (noms, pronoms, adjectifs, adverbes, propositions) ou équivalents (nom et équivalent, adjectif et équivalent) qui ont la même fonction au sein de la phrase.

Voici quelques exemples que propose Hamon :

33. *Père et fils, toi ou moi, doux mais ferme, jadis et naguère.*

34. *Elle travaille dans le textile et lui est professeur.*

35. *Son fils et le tien se connaissent.*

36. *Légère ou court vêtue*

2.1.1.4. Pronom relatif « où » comme anaphore

Selon Riegel et al. (2016 :1017), l'analyse grammaticale s'effectue le plus souvent dans le cadre de la phrase. Or, divers phénomènes linguistiques ne peuvent pas être complètement expliqués si l'on reste dans ces limites. Selon les mêmes auteurs, il est nécessaire d'élargir la perspective et de se placer dans le cadre du texte étant un ensemble organisé de phrases. Ainsi, la référence des pronoms anaphoriques dépend aussi du contexte large.

Nous avons appris que les pronoms servent des fois à éviter la répétition. Cependant, comme on l'a vu ci-dessus, le rôle des pronoms ne se réduit pas à une simple commodité stylistique. Ils contribuent à la structuration du texte.

En effet, Riegel et al (2016 : 1029) admettent que la cohésion du texte repose en partie sur la répétition. Divers éléments linguistiques y contribuent ; les groupes nominaux, en particulier, assurent, par leur articulation et leurs relations au fil du texte, la reprise de l'information.

La notion d'anaphore permet de décrire cet aspect de l'organisation du texte. L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte, Riegel et al (2016). Dès qu'on parle de la reprise des éléments dans un texte, on doit penser également aux pronoms qui servent à remplacer traditionnellement les noms dans ce texte.

Donc c'est évident que le pronom relatif « où » sert comme une anaphore alors que la conjonction de coordination *ou* n'en est pas le cas. Comme notre sujet reste dans le domaine textuel, l'interprétation de l'expression anaphorique doit s'appuyer sur une autre expression mentionnée dans le texte, Riegel et al. (2016 :1032). La question de l'identification du référent concerne le plus souvent l'anaphore pronominale : les pronoms, y compris le pronom relatif « où ».

2.1.1.5. Emploi du « où », pronom relatif

Dans cette partie, nous exposons les règles morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif « où ». Eluerd (2010 :75) souligne que ce sont les caractères morphologique, syntaxique et sémantique que présentent les pronoms qui leur permettent d'être substitués à d'autres catégories grammaticales. Alors, la bonne compréhension de ces règles est importante pour l'emploi du pronom relatif « où. ». La règle morphologique repose sur des composantes qui entrent dans la formation des mots et des unités grammaticales. Selon Grevisse (2011), Riegel et al. (2016), Wagner et Pinchon (1991), le pronom relatif « où » a différentes formes. Chacune des formes a de diverses fonctions et ces fonctions sont régies par des règles qui ne sont pas faciles à maîtriser. En d'autres termes, la règle morphologique, qui se centre sur la forme des mots, s'intéresse à la façon dont les formes peuvent se présenter.

Riegel et al. (2016 : 359) notent que les pronoms peuvent avoir des fonctions différentes. Selon Grevisse (2011), les pronoms sont susceptibles d'avoir diverses fonctions, La fonction du pronom *où*, comme tout autre mot, dépend de la place qu'il occupe en relation

avec les autres éléments de la phrase. La langue impose cette règle syntaxique. Ce que les apprenants trouvent difficile à maîtriser.

Selon Riegel et al (2009 :194), « sémantiquement un pronom se caractérise par la manière dont il réfère à ce qu'il désigne dans le discours ». Cela veut dire que l'interprétation des pronoms mobilise toutes les connaissances relatives aux référents qu'ils servent à identifier. D'où le recours à des processus de référence de déictiques ou anaphores, selon que ces connaissances sont localisées dans la situation d'énonciation ou de communication.

Pour Leeman (2004 :2), la sémantique est le domaine du sens. Il devient difficile aux apprenants d'analyser les divers sens du pronom *où*, parce qu'il a différents sens pour différents emplois.

D'ailleurs, l'accent sur le pronom relatif *où* qui le différencie de son homophone *ou* est également un élément important dont nous devons parler.

2.1.2.0 Notion des accents

Les accents jouent des rôles très importants et nécessaires dans l'apprentissage du français langue étrangère. Tous les accents ont des différents rôles à jouer. Certains permettent de distinguer un mot de son homonyme. Exemple « où » et *ou*.

Selon Riegel et al (2009: 131), Arrivé et al (1986 :19) et Dubois et al (1981 :3) les accents sont des signes diacritiques qui se placent, en français sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différent de celle de la voyelle non-accentuée (*é, è, ê, vs e*) ou pour

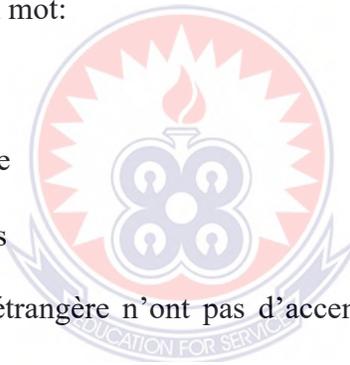
marquer une distinction entre les mots (*a*, de «avoir» vs *à*, préposition) tout en apportant parfois une indication historique. Les plus courants sont accent aigu, accent grave et accent circonflexe.

2.1.2.1 Accent aigu

Selon Pougeoise (2007 : 5) l'accent aigu se place exclusivement sur la lettre «e» pour former le son fermé [e] et plus rarement le son [ɛ].

Le son [e] s'écrit «é» au début ou à l'intérieur d'un mot: uniquement en finale de syllabe: ré/cré/a/tion. A la fin d'un mot:

- en finale: adoré
- devant un e: adorée
- devant un s: adorés



Certains mots d'origine étrangère n'ont pas d'accent. C'est souvent le cas de termes latins : *veto* (qui ne s'est pas francisé en véto) de même *vade-mecum*, mais on écrit *memento*.

Selon Riegel et al (1994: 76) l'accent aigu se place uniquement sur la voyelle «e» pour indiquer son timbre fermé: beauté, blé, été, désiré, témérité, sobriété. Il note que l'accent aigu sur la voyelle «e» s'oppose «é», «è» et «e» sans accent. Il aussi indique qu'il est impossible de l'utiliser en syllabe graphique fermée (essential) et devant «d, f, r, et z» finales.

2.1.2.2 Accent grave

Selon Pougeoise (2007), l'accent grave ne concerne que les voyelles a, e, et u. dans:

- L'opposition **a/à**

Elle n'a pas de conséquence, phonique mais elle permet de distinguer par l'orthographe la **a** (du verbe avoir) du **à** (préposition): Jean a préféré vivre à la campagne.

- L'opposition **la/là**

Elle permet de distinguer l'article ou le pronom **la** de l'adverbe **là**: La demeure de mes parents était située **là** où nous sommes. Si cette bague vous plaît prenez-**là**, je vous l'offre de bon cœur.

- L'opposition **ça/çà**

L'adverbe **çà** (de même que **là**) prend un accent grave. Sans accent, **ça** est la contraction de **cela**. On voyait **çà** et **là** quelques champignons au pied des chênes. Ce bruit est insupportable : arrêtez **ça** immédiatement.

- L'opposition **è/é**

Le graphème **è** correspond souvent au son [ɛ] et s'oppose au **è**, son [e].

Exception: événement (mais on tolère auj. le graphème événement se le modèle du mot avènement qui est formé sur la même racine.

- L'opposition **des / dès**

Dès (préposition) se distingue de **des** (art/défini contracté): dès que je la verrai, je lui offrirai des fleurs.

- L'opposition **ou/où**

L'accent grave permet de distinguer où (**adverbe relatif-interrogatif**) de la conjonction ou (= ou bien). Ou sont passés les enfants ? Je ne sais plus où se trouve mon stylo. Préférez-vous ces crêpes ou ces gaufres ?

Nous avons utilisé la théorie de translation de L. Tesnière pour nous aider à exposer le problème de notre travail.

2.1.3. Stemma de Lucien Tesnière

Les travaux syntaxiques de Tesnière ont été publiés à titre posthume en 1959. L'une des caractéristiques de la syntaxe de Tesnière (T) est qu'elle cherche à établir une correspondance biunivoque entre fonctions et catégories grammaticales de sorte qu'à chaque fonction corresponde une seule catégorie, et inversement. En conséquence, l'actant sera forcément un substantif, l'épithète (dans le sens large de « complément du nom »), un adjectif, et le circonstant, un adverbe.

Or, il est évident que d'autres catégories que le nom ou le pronom peuvent assumer la fonction de sujet ou d'objet, que d'autres catégories que l'adjectif peut assumer la fonction de complément du nom, etc. A cela, T. riposte que tout mot (plein) qui assume une fonction autre que celle qui lui est attribuée, change automatiquement de catégorie : un groupe verbal qui, par exemple ; fonctionne comme second actant (COD) comme dans l'exemple 37 suivant devient par là un substantif par analogie à l'exemple 38 ; comme un substantif qui fonctionne comme *épithète* (complément déterminatif du nom) comme dans l'exemple 39 devient adjectif par analogie à l'exemple 40. C'est à ce changement de catégorie que T. donne le nom de *translation*.

37. *Je vous demande de partir.*

38. *Je vous demande une faveur*

39. *Le livre d'Alfred*

40. *Le livre rouge*

Les travaux syntaxiques de Lucien Tesnière sont marqués par la distinction entre la syntaxe statique (relative aux catégories grammaticales) et la syntaxe dynamique (relative aux fonctions grammaticales).

La syntaxe statique consiste en une refonte des catégories grammaticales traditionnelles. Celles-ci sont considérées, par Tesnière, comme hétérogènes car elles mêlent divers ordres de critères. Tesnière établit une distinction entre deux sortes de mots :

- Les mots pleins : Ils comportent les verbes, les adverbes, les substantifs (noms et pronoms) et les adjectifs qualificatifs et attributifs.
- Les mots vides : Ils comprennent les jonctifs (conjonctions de coordination), les translatifs (prépositions, conjonctions de subordination et pronoms relatifs) et les indices (articles).

La Syntaxe dynamique fait part de trois phénomènes : la connexion (elle est relative à la phrase simple), la jonction (elle concerne la phrase complexe) et la translation (elle a trait, elle aussi, à la phrase complexe).

- La connexion unit, par un trait vertical dans le stemma, deux nucléus

Par exemple : Je parle



- La jonction renvoie à la coordination (quand elle est exprimée avec un jonctif, c'est-à-dire avec une conjonction de coordination. Soit l'exemple :

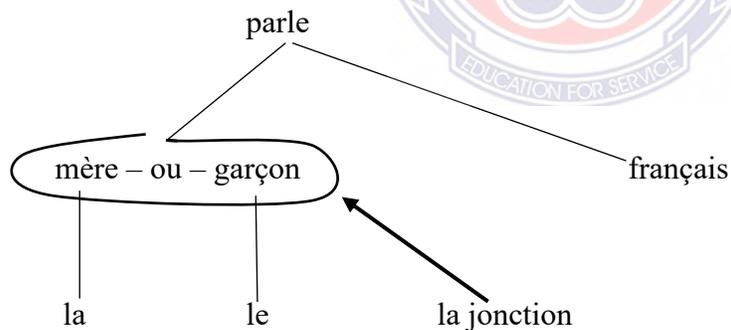
41. L'Etat nous promet tout, mais il ne nous donne rien

ou à la juxtaposition quand elle est exprimée sans jonctif. A titre d'exemple :

42. J'ai lu un roman, il est très intéressant.

Voici l'illustration stemmatique de la phrase 43.

43. La mère ou le garçon parle français.



La translation réfère à des opérations de transfert et se subdivise en :

- Translation du premier degré. Elle est assurée par des prépositions et opère sur des mots pleins en les transférant d'une catégorie grammaticale vers une autre catégorie grammaticale. Par exemple :

44. La blouse du chirurgien

Dans ce groupe nominal (44), le substantif *chirurgien* est considéré comme étant un adjectif par analogie avec *la blouse blanche*

- Translation du second degré, Elle est assurée par des conjonctions de subordination et opère sur des propositions indépendantes en les transférant en : Propositions subordonnée actantielles. Elles équivalent, dans la grammaire traditionnelle, aux propositions subordonnées conjonctives essentielles (exemple 45) et aux propositions subordonnées interrogatives indirectes (exemple 46).

45. *Il a été prouvé que l'excès de cholestérol cause des infarctus du myocarde.*

46. *Je me demande quelle sera leur réaction.*

Propositions subordonnées adjectivales : Elles correspondent, dans la grammaire traditionnelle, aux propositions subordonnées relatives :

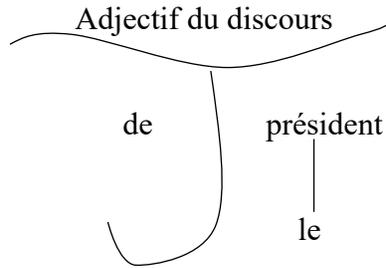
47. *J'ai vu un film dont le scénario est excellent.*

Propositions subordonnées circonstancielles : Elles équivalent, dans la grammaire traditionnelle, aux propositions subordonnées conjonctives adverbiales (exemple 48) et aux propositions subordonnées conjonctives corrélatives.

48. *Ce footballeur joue comme avant.*

La théorie de la translation s'applique en grande partie à des phénomènes que beaucoup de linguistes (traditionnels ou modernes) n'attribueraient pas à la syntaxe mais à la lexicologie. Un exemple stemmatique de la translation :

49. Le fils du président



2.1.3.1. Pronom relatif « où » et le stemma

Pronom relatif comme translatif : Le pronom relatif est un outil complexe. Il joue le rôle d'une conjonction de subordination, et en même temps, il est actant dans la proposition relative. Selon Tesnière, le pronom relatif « réunit en un seul mot deux éléments :

- Un translatif : qui doit occuper dans le stemma la place du relatif sous le nom de translation.
- Un indice personnel : qui doit occuper dans le stemma sa place normale de subordonné au substantif.

Connexion, jonction et translation sont les trois grands chefs sous lesquels viennent se ranger tous les faits de la syntaxe structurale. Nous avons noté que le pronom relatif *où* opère au niveau de ces trois termes de Tesnière.

La relation syntaxique par excellence, souligne Tesnière, est la connexion, et ce sont « les connexions structurales [qui] établissent entre les mots des rapports de dépendance » Sur le plan sémantique, il y a connexion *anaphorique* entre le pronom relatif et son antécédent. Par exemple, dans la phrase :

50. Voici le village où son père a été tué.

Il existe de connexion anaphorique entre *où* et son antécédent « le village ».

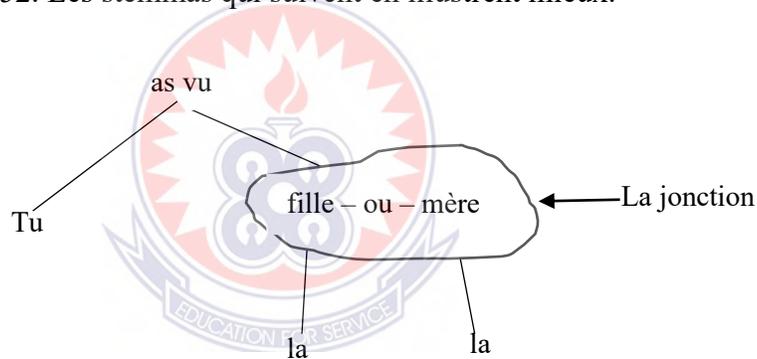
La jonction est la coordination de la terminologie traditionnelle. Selon Grevisse, « la coordination est la relation, explicite ou implicite, qui unit des éléments de même statut : soit des phrases, soit, à l'intérieur d'une phrase, des termes qui ont la même fonction par rapport au même mot. » Alors, c'est à ce niveau que le stemma du Tesnière nous aide à distinguer entre le coordonnant *ou* et le pronom relatif *où* (subordonnant). Nous illustrons ;

51. *Tu as vu la fille ou la mère ?*

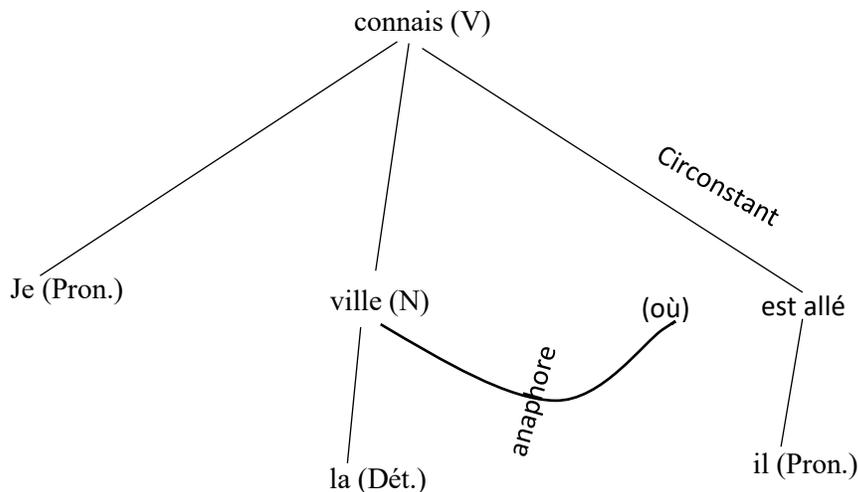
52. *Je connais la ville où il est allé.*

Dans la phrase 51, il y a le phénomène de jonction alors que ce n'est pas le cas dans la deuxième phrase, 52. Les stemmas qui suivent en illustrent mieux.

Phrase 51.



Phrase 52.



D'après Tesnière, l'analyse stemmatique ne sépare pas l'analyse logique des propositions subordonnées de leur analyse fonctionnelle. En effet, le verbe principal (connais) sera, par son nœud central (le verbe prédicatif *est allé*), reliée directement au régissant de la proposition principale, comme le montre le stemma de la phrase 52.

2.1.4. Théorie de l'interlangue

La théorie de l'interlangue est une approche importante dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Développée par Selinker (1972), elle considère que les apprenants développent une langue intermédiaire unique, appelée « interlangue », lorsqu'ils acquièrent une nouvelle langue. Cette interlangue est une étape transitoire entre la langue maternelle et la langue cible, et elle est caractérisée par des règles grammaticales et des structures qui sont propres à l'apprenant et qui peuvent différer des règles de la langue cible.

Dans le contexte du sujet de notre travail, la théorie de l'interlangue est pertinente car elle offre un cadre pour comprendre comment les apprenants de cette école abordent l'utilisation du pronom relatif « où » lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue. Les apprenants de l'Islamic Senior High School peuvent être exposés à des contextes éducatifs spécifiques qui influencent leur acquisition de la langue française. Leur langue maternelle et leur langue officielle, l'anglais, peuvent également influencer leur approche de l'utilisation des pronoms relatifs en français, y compris le pronom « où ».

Les apprenants d'Islamic Senior High School, ayant des langues maternelles différentes du français et une langue de scolarisation comme anglais, peuvent projeter des structures de leur langue maternelle sur leur interlangue en français. Aussi, la théorie de l'interlangue

explique que les apprenants font des erreurs caractéristiques qui sont influencées par leur interlangue en développement. Exemple d'erreur : *Le parc, que j'aime aller, est grand.* Correction : *Le parc, où j'aime aller, est grand.* La cause de cette erreur pourrait être interlangue que les apprenants créent à partir de l'influence des langues déjà acquises.

La théorie de l'interlangue suggère encore que l'interlangue évolue au fil du temps à mesure que les apprenants sont exposés à plus d'input en langue cible et à des occasions de pratiquer. Compte tenu de cette théorie nous avons mieux compris comment les apprenants d'Islamic Senior High School abordent l'utilisation du pronom relatif « où » en français, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent et quelles approches pédagogiques pourraient les aider à améliorer leur maîtrise de cette structure grammaticale spécifique.

2.1.5. Hypothèse contrastive

D'après Lado (1957), le père fondateur de cette hypothèse, elle est une théorie d'acquisition des langues qui suggère que les erreurs commises par les apprenants lorsqu'ils acquièrent une nouvelle langue sont influencées par les différences entre leur langue maternelle et la langue cible. L'hypothèse contrastive propose que les similitudes et les différences entre la langue déjà acquise par un apprenant et la langue cible peuvent influencer l'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon cette hypothèse, les erreurs commises par les apprenants peuvent souvent être expliquées par les différences entre leur langue maternelle et la langue cible.

L'objectif de l'hypothèse contrastive est d'identifier les domaines dans lesquels les erreurs sont susceptibles de se produire afin de mieux adapter les méthodes d'enseignement et de faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue.

Dans le contexte de notre sujet de recherche où les apprenants parlent anglais comme langue officielle et leurs langues maternelles diverses, l'hypothèse contrastive peut être pertinente pour comprendre les erreurs spécifiques liées à l'utilisation du pronom relatif « où » en français.

Lorsque les apprenants passent de l'anglais et leurs langues maternelles au français, ils peuvent rencontrer des difficultés liées aux différences grammaticales et syntaxiques entre les langues. Abordons les différences syntaxiques entre l'anglais et le français. En anglais, il n'y a pas de pronom relatif directement équivalent à « où ». Les apprenants anglophones pourraient être enclins à utiliser d'autres pronoms relatifs tels que "that" ou "where" dans des contextes qui nécessitent l'utilisation de « où » en français. Selon Zobl (1980), les erreurs d'interférence de la langue maternelle sont courantes lors de l'acquisition d'une nouvelle langue, et cela peut se manifester dans l'utilisation des pronoms relatifs.

Ensuite, en français, le pronom relatif « où » est souvent utilisé après des prépositions telles que « dans », « sur », « sous », etc, d'après Grevisse et Goosse (2009). Les apprenants pourraient avoir tendance à utiliser des prépositions différentes ou à omettre complètement la préposition associée à « où ». Selon Kellerman (1978), l'acquisition de la syntaxe prépositionnelle dans une langue étrangère peut être un défi pour les apprenants, en particulier ceux dont la langue maternelle diffère dans l'utilisation des prépositions.

D'ailleurs, en français, le pronom relatif « où » est souvent utilisé pour exprimer la localisation ou le lieu. Les apprenants peuvent rencontrer des difficultés à exprimer correctement la localisation à l'aide de « où » en français, car cela diffère de l'utilisation des pronoms relatifs en anglais. Selon Andersen (1984), l'hypothèse contrastive peut expliquer pourquoi les apprenants ont des difficultés à transférer certaines structures grammaticales spécifiques d'une langue à une autre.

2.2. Travaux antérieurs

Cette partie est basée sur les travaux de certains chercheurs à propos de notre sujet : l'emploi du pronom relatif *où*. Suivant nos recherches dans les bibliothèques et sur l'internet, il faut noter qu'il n'y a pas eu, assez de recherches publiées sur l'emploi du pronom relatif *où*. Cependant, nous nous sommes inspirés de quelques publications relatives à notre sujet qui servent comme nos travaux antérieurs de l'étude. Le tout premier c'est Hadermann (2013), suivi de Menchero (2016) et terminé par Martineau (2016).

Hadermann (2013) a montré que le mot *où* regorge une grande complexité de fonctionnement. Il a fait l'analyse des différents sens du mot *où* sans se limiter à une catégorie grammaticale. Ce livre nous informe des différents sens du morphème *où*.

L'auteure montre les différents emplois du mot *où* dans le cadre de recherche sur la subordination, la modalisation et la nominalisation. Dans son travail, Hadermann a pris soin de traiter le mot **où** dans les diverses dans lesquelles ce mot est employé ; tel que pronom, adverbe, anaphore et la valence des verbes locatifs ; de même que son emploi prépositionnel dans la localisation. Elle poursuit en disant que la description du mot *où* met en évidence la fécondité des approches morphosyntaxiques et montre l'importance

des acquis récents dans le domaine de la sémantique et des théories de l'énonciation. Au début de son travail, elle a parlé des problèmes catégoriels et sémantiques que pose ce mot. Par la suite, elle a donné des exemples des divers emplois de ce mot. Elle dit qu'en tant qu'interrogatif, *où* sert à poser des questions :

53. *Où vas-tu ?*

Il apparaît dans les structures relatives pour reprendre un antécédent locatif (au sens littéral ou figuré) ou temporel. Au sens locatif, il peut être utilisé sans antécédent :

54. *L'hôpital où je suis née*

55. *Le jour où je l'ai rencontrée.*

56. *J'irai où tu iras.*

Dans tous ces emplois relatifs et interrogatifs, il est possible de joindre des prépositions à *où* ; c'est ainsi que nous avons : *par où, jusqu' où, vers où, pour où*. Il est parfois précédé des adverbes *là, ici* ou *partout*. L'exemple suivant est l'un des exemples qu'elle a donnés:

57. *Là où Jean réfléchit, Mariam agit.*

Son ouvrage réaffirme que « *où* » fait partie des locutions telle que : *où que, au moment où, dans l'hypothèse où, au cas où* ; comme le montrent les exemples suivants :

58. *Où qu'il aille, il se trouve des amis.*

59. *Au cas où tu voudrais l'acheter, il vaut 20 francs.*

Elle a également parlé du caractère polysémique et polyfonctionnel du mot **où** qui est sans doute à la base du problème qu'évoquent les linguistes dans le classement et dans la définition de ce mot. Dans ses recherches, elle s'est trouvée confrontée à la plus grande incohérence terminologique et classificatoire :

- i. **Où** adverbe interrogatif,

- ii. **Où** adverbe pronominal,
- iii. **Où** pronom relatif,
- iv. **Où** pronom adverbial.

Mais ce qui nous concerne le plus est l'emploi de « où » en tant que pronom relatif.

Dans sa conclusion, elle a dit que face à la confusion qui existe quant au classement du mot « où », leur analyse avait pour but de fixer son statut. Pour cela, elle a décrit chaque emploi de ce mot et à partir de cette description, les traits inhérents au mot ont été dégagés.

Selon l'ouvrage, « où » est classé parmi les adverbes, parmi les pronoms et parfois même parmi les conjonctions de subordination. L'auteur a fait un examen critique du classement traditionnel de « où » tel qu'il est proposé dans les grammaires et dictionnaires du français moderne et les critères sur lesquels se fonde l'existence des parties du discours « adverbe », « pronom » et « conjonction de subordination ». Après avoir analysé les conceptions traditionnelles, il a essayé de déterminer la véritable nature du mot « où ». À notre avis, ce travail devrait analyser les catégories grammaticales de « où » et proposer le sens de l'emploi de l'une des catégories au lieu de combiner ces sens.

Dans son mémoire, Menchero (2016 :7) soutient que le pronom relatif *où* est complément de lieu (60) ou de temps (61) du verbe. Il équivaut à un pronom relatif composé précédé d'une préposition qui marque le lieu ou le temps (dans lequel). Il n'est possible qu'avec un antécédent inanimé complément de lieu ou de temps. En revanche, dans la langue classique, on pouvait l'employer pour faire référence à un animé (62).

60. C'est la ville d'où je viens (Riegel et alii, 2009 : 802).

61. *L'époque où j'allais à l'école* (Riegel et al, 2009 : 802).

62. *Ce fils où je place toutes mes espérances* (Gardes Tamine, 2010 : 67).

De plus, Menchero (2016 :7) postule qu'il peut être précédé d'une préposition qui marque l'une des nuances du lieu (63, 64), ce qui équivaut à la forme composée lequel précédée également d'une préposition :

63. *L'hôtel d'où je sors* (Béchade, 1992 : 232).

La forme d'où de cet exemple-ci équivaut à la forme composée duquel (L'hôtel duquel je sors).

64. *Le chemin par où je passe* (Béchade, 1992 : 232).

La forme *par où* de cet exemple-ci équivaut à la forme composée par lequel.

Souvent, on appelle ces deux derniers adverbes relatifs ou éléments circonstanciels invariables (Maingueneau, 1987: 105) car à l'origine ils étaient des adverbes (dont, lat. *de unde ; où, lat. ubi).

Abordons ensuite le travail de Martineau (2016). Son point de vue n'est pas si différent de ce que postule Menchero (2016). Nous avons compris chez Martineau que le pronom relatif ou adverbe pronominal relatif *où* occupe deux fonctions : complément indirect du verbe de la subordonnée (65) et complément de phrase (66).

65. *le pays d'où je viens* (Riegel et coll., 1994 : 209)

66. *Le vieillard s'arrêta devant le château, où [...] il avait caché une amulette.*

(Chartrand et coll., 1999 : 245)

Dans son travail, il devance ce que dit Menchero en ajoutant que la principale particularité de ce pronom est qu'il indique le temps (67), le lieu (68), l'état (69) de même que la manière (70) après quelques noms spécifiques (train, cadence, allure, etc.). De plus, il remplace parfois les noms hypothèse, mesure et cas (71), en concurrence avec *que*.

67. *C'était à une époque où l'on avait le temps de respirer, de profiter de la vie.*

68. *Le coin de campagne où il fait bon vivre.*

69. *Dans l'inquiétude où elle se trouvait, l'adolescente se réfugia auprès de cette famille.*

70. *À l'allure (ou à la cadence) où vont les choses.*

71. *Dans la mesure où vous le croirez nécessaire, avertissez-moi.*

Le pronom *où* contient une préposition invisible en quelque sorte : il « équivaut à un pronom relatif précédé d'une préposition locative ou temporelle comme *à* ou *dans* » (Riegel et coll., 1994 : 209). Malgré cela, il peut en plus être précédé d'une préposition pour préciser sa « valeur locative » (Riegel et coll., 1994 : 209).

Il se combine avec peu de prépositions, mais peut le faire avec *de*, *par* et *jusque*, et même parfois avec *pour* et *vers* (72).

72. a. *La région par où vous êtes passé.* b) *Le lieu jusqu'où vous irez.*

L'antécédent de *où* peut être un nom, un pronom démonstratif, un numéral (73), un adverbe, un syntagme prépositionnel indiquant un lieu (74) ou bien une phrase (avec *d'où*) (75). *Où* peut même être employé sans antécédent, ce qui est plus rare (76).

73. *Quel chemin parcouru depuis 1979, où les conservateurs demandaient aux électeurs [...] !*

74. a. *Elle a d'abord perdu connaissance et ne l'a reprise que chez le pharmacien où on l'a [...] transportée* b. *ils retrouvèrent le patron auprès du bébé, où l'avait conduit Studler.*

75. *Il a refusé, d'où il résulte maintenant que nous sommes dans l'impasse.*

76. *J'irai où vous voulez. = J'irai là / à l'endroit où vous voulez.*

En règle générale, le pronom *où* a un antécédent inanimé (73), mais peut aussi référer à un animé dans les cas où son antécédent est un « syntagme formé d'une préposition de lieu suivie d'un nom ou d'un pronom qui désignent des personnes » (74) (Grevisse et Goosse, 2009 : 934). Ainsi, contrairement aux autres pronoms relatifs, les contextes d'utilisation de *où* sont régis, outre les fonctions, les conditions syntaxiques et le trait animé/inanimé, par la sémantique : valeur de temps, de lieu, etc.

En combinant ces travaux antérieurs sur le pronom relatif « où » en français, nous obtenons une perspective approfondie et complète de son utilisation. Les analyses linguistiques réalisées par Hadermann (1993) nous éclairent sur la structure et les usages spécifiques de « où » dans la langue française. L'auteur examine attentivement les différents contextes dans lesquels ce pronom relatif est employé et met en évidence les règles grammaticales et les nuances qui lui sont associées. Cette analyse approfondie fournit une base solide pour comprendre la fonction de « où » et comment il s'intègre dans les phrases en français. Nous nous sommes basés sur cette compréhension pour aborder les difficultés que rencontrent les apprenants d'Islamic SHS.

Les travaux de Menchero (2016) nous apportent aussi un éclairage crucial sur les difficultés rencontrées par les apprenants anglophones lorsqu'ils essaient d'utiliser correctement le pronom relatif « où » en français. Étant donné que l'anglais ne possède

pas un pronom relatif direct à « où », les apprenants peuvent être enclins à commettre des erreurs lorsqu'ils tentent de transférer des structures de leur langue maternelle vers le français. Les résultats de cette étude nous aident à faire une présupposition de la situation de nos apprenants.

En réunissant ces perspectives, nous obtenons une vue d'ensemble complète de l'utilisation du pronom relatif « où » en français. Les analyses linguistiques fournissent les bases théoriques, les études sur les apprenants anglophones mettent en évidence les défis spécifiques à surmonter, et les stratégies d'enseignement proposées visent à faciliter l'acquisition et l'utilisation correcte de « où ». Ces travaux offrent ainsi des ressources essentielles pour les enseignants et les apprenants qui cherchent à améliorer leur maîtrise du français et à développer leur compétence dans l'utilisation de ce pronom relatif.

Nos travaux antérieurs ont fourni une analyse approfondie de l'utilisation de « où » en français et ont identifié les erreurs courantes des apprenants anglophones. Cependant, des éléments importants pourraient être manquants, notamment une analyse contrastive approfondie entre l'anglais et le français, des études de cas individuels pour comprendre les erreurs spécifiques des apprenants, l'impact culturel et contextuel (le cas des apprenants à Wa Islamic SHS) sur l'utilisation de « où » et une comparaison avec d'autres langues maternelles.

2.3. Conclusion partielle

Nous avons défini quelques notions clés de notre travail selon les grammairiens pour faciliter la compréhension ; nous avons également expliqué l'emploi du pronom relatif «

où » du point de vue des didacticiens et nous avons donné notre point de vue sur la nature difficile et complexe de l'emploi du pronom relatif *où*. Cette complexité est due au fait que le mot « *où* » a différentes catégories grammaticales avec des emplois différents. Nous avons ensuite montré les règles qui régissent l'emploi du pronom relatif *où*. Pour contextualiser notre recherche, nous avons choisi la théorie de translation de Tesnière. Enfin, les travaux antérieurs nous ont aidés à avoir une plus ample idée de ce qui est déjà entrepris dans ce domaine pour pouvoir mieux nous situer. Le chapitre qui suit porte sur les démarches méthodologiques.



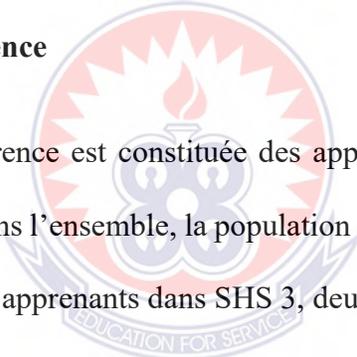
CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons décrit les démarches méthodologiques que nous avons utilisées pour collecter les données du travail. Ces démarches couvrent la population de référence, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la méthode d'analyse des données et la conclusion.

3.1. Population de référence



Notre population de référence est constituée des apprenants et enseignants de français d'Islamic SHS de Wa. Dans l'ensemble, la population de l'école est huit cent douze (812) : deux cent dix-huit (218) apprenants dans SHS 3, deux cent vingt-neuf (229) apprenants dans SHS 2, et trois cent soixante-cinq (365) apprenants dans SHS 1. Les détails de chaque niveau sont donnés dans le tableau 1. La population totale des apprenants de l'école qui font le français est deux cent dix-huit (218) aux trois niveaux, SHS 1, SHS 2 et SHS 3. Notre recherche est basée donc sur ces apprenants qui apprennent le français comme matière scolaire dans l'école. Il y a seize professeurs dans l'école, un parmi eux enseigne le français parce qu'il n'y a que trois classes où le français est enseigné. Nous avons ci-dessous un tableau illustratif de la population de référence.

Tableau 1: Effectif total des apprenants qui apprennent le français dans l'école

Classe	Garçons	Filles	Total
SHS 1	51	33	84
SHS 2	52	23	75
SHS 3	49	10	59
Total	152	66	218

D'après ce premier tableau du travail, il existe deux cent dix-huit (218) apprenants à Wa Islamic SHS qui apprennent le français comme matière scolaire. Parmi ces apprenants, dans la première année (SHS 1), nous avons compté quatre-vingt-quatre (84) apprenants, y compris cinquante-et-un (51) garçons et trente-trois (33) filles. En SHS 2, la totalité des apprenants qui font le français est soixante-quinze (75), cinquante-deux garçons (52) et vingt-trois (23) filles. Finalement en SHS 3, nous avons eu cinquante-neuf (59) apprenants, quarante-neuf garçons (49) et dix (10) filles respectivement. C'est à partir de cette population de référence que nous avons obtenu notre échantillon.

3.2 Echantillonnage

Vu l'effectif de l'école en général et ceux qui offrent le français en particulier, nous avons considéré la population de référence comme notre population cible pour une bonne représentation qualitative et quantitative. Nous nous sommes basés sur l'échantillonnage aléatoire pour choisir la classe de SHS 3 composée de 49 garçons et 10 filles pour des raisons suivantes : Nous avons choisi cette classe parce qu'ils ne sont pas des débutants ;

Le fait que ce groupe d'apprenants a déjà pris contact avec le français en première et deuxième années. Ce groupe a donc quelques compétences linguistiques pré-requises vis-à-vis l'identification et l'emploi du pronom relatif *où*. La tranche d'âge varie entre 14 ans et 20 ans. Cette variable est importante car selon les théories de Krashen (1982), les lycéens peuvent toujours acquérir une langue étrangère. Pour lui, l'acquisition à ce niveau se fait avec l'aide de l'apprentissage des règles de la langue étrangère. Notre population cible est les apprenants de la troisième année (SHS 3) qui composent en français en fin de cycle. Comme le nombre de ces apprenants n'est pas élevé, nous avons pris tous les apprenants comme notre échantillon en nous basant sur l'échantillonnage par sondage.

Tableau 2: Prise d'échantillon

Genre	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Garçons	49	83
Filles	10	17
Total	59	100

Le tableau 2 nous montre que dix (10) filles et quarante-neuf (49) garçons, représentant 17% et 83% respectivement de l'échantillon, ont pris part à l'enquête. Mais pour le cas des enseignants, nous n'avons choisi qu'un seul enseignant pour mener notre enquête puisqu'il est le même enseignant qui a encadré ces apprenants qui constituent notre population cible depuis la première année.

3.3. Outils de collecte des données

Pour notre recherche, nous avons utilisé deux instruments de collecte des données : deux tests sur l'emploi du pronom relatif *où* et un guide d'entretien. Ces tests administrés constituent notre outil principal pour la collecte des données. Une interview ayant une grille est utilisée pour recueillir des données chez l'enseignant.

3.3.1. Nature des tests

Pour collecter les données, nous avons administré deux tests linguistiques bien préparés aux apprenants de notre population cible. Nous avons effectué un premier test pour évaluer la connaissance des apprenants sur l'emploi de « *où* » par les apprenants par rapport aux autres pronoms relatifs simples (*qui*, *que* et *dont*). Nous avons composé nous-même dix (10) items à choix multiple (QCM) qui portent sur l'emploi du pronom relatif *où* et les autres. Dans ce test, dix (10) phrases isolées avec des trous ont été données aux apprenants. La tâche de l'apprenant est de choisir le pronom relatif correct pour compléter les phrases. Ce test vise à parfaire l'outil de l'enquête. Le deuxième test est un exercice à trou de dix phrases portant sur le pronom relatif *où* et le coordonnant *ou*.

Nous avons administré le test dans des conditions d'examen ; une consigne claire et une durée fixe pour une évaluation équitable. Deux enseignants ont pris part à la surveillance pour un bon déroulement du travail.

3.3.2. Interview pour l'enseignant

Nous avons eu une interview avec l'enseignant titulaire de notre population cible. Cette interview est de deux phases. La première phase est de collecter les bases de données sur

le cursus scolaire, la formation professionnelle et l'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère.

La deuxième phase est consacrée à la méthodologie que l'enseignant emploie pour enseigner le français en général et l'aspect grammaire en particulier surtout en ce qui concerne notre sujet de recherche.

Le but de l'interview est de déterminer si les qualités professionnelles et la méthodologie que l'enseignant possède aident réellement à l'enseignement/ apprentissage de « où » dans une leçon de grammaire.

3.4. Méthode d'analyse des données

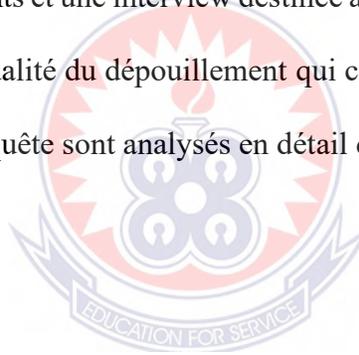
Pour aboutir à notre objectif, nous avons présenté les résultats obtenus dans des tableaux et avons fait l'analyse des données. Nous nous sommes basés sur l'analyse quantitative des données. Pour bien mener ce travail, nous avons adopté une approche pour l'étude des réponses recueillies à partir des instruments utilisés pour la collecte des données. Notons que l'analyse et la présentation des résultats sont faites par une description statistique des données recueillies selon les démarches de dépouillement. Les données obtenues sont traitées par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et de détermination des pourcentages simples. Les pourcentages obtenus nous indiquent les difficultés liées à l'emploi du pronom relatif *où* et les besoins des apprenants afin de proposer des mesures d'intervention.

À partir des procédures de présentations des données décrites ci-dessous, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus. Cet inventaire nous a permis de réunir par catégories les diverses réponses susceptibles de correspondre aux hypothèses posées.

Ainsi par déduction analogique, nous avons montré comment chaque résultat soutient ou réfute une hypothèse donnée. La validation des hypothèses est basée sur la fréquence et le pourcentage des réponses obtenues.

3.6. Conclusion partielle

Ce chapitre a présenté les démarches méthodologiques entreprises dans la collecte et analyse des données de notre étude. Nous avons présenté notre population de référence qui est en même temps notre population cible. Nous avons décrit le processus de collecte de données à travers un test de production écrite sur l'identification et l'emploi du pronom relatif *où* par les apprenants et une interview destinée à l'enseignant concerné. Nous avons également montré la modalité du dépouillement qui comprend une approche descriptive. Les résultats de notre enquête sont analysés en détail dans le chapitre quatre.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS

4.0 Introduction

Après avoir présenté les démarches méthodologiques au chapitre précédent, nous avons présenté dans celui-ci, les résultats des données obtenues. Nous avons fait une analyse systématique et descriptive des données de l'évaluation des réponses au test administré aux apprenants et de l'interview de l'enseignant en exposant les difficultés d'emploi du pronom relatif *où*.

4.1. Présentation des résultats du premier test

Dans cette partie, nous avons discuté les résultats du test portant sur l'emploi du pronom relatif *où* par rapport aux autres pronoms relatifs simples (*qui, dont, que*). Néanmoins, l'intérêt porte essentiellement sur le pronom relatif *où*. En effet, toutes les phrases exigent l'emploi du pronom relatif *où*. Ces résultats présentent l'analyse détaillée selon les items du test. Le test est noté sur 10. Pour chaque réponse donnée, nous donnons la fréquence suivie du pourcentage. Notre objectif, à ce niveau, est de pouvoir établir une vue générale des difficultés qu'ont les apprenants sur l'emploi du pronom relatif *où*.

Tableau 3: Test 1, item 1

Le musée de la civilisation est un endroit J'aime aller.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	12	20%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	9	15 %
<i>que</i>	34	58 %
<i>dont</i>	4	07 %
Total	59	100%

Du point de vue sémantique, les pronoms relatifs sont endophoriques, c'est-à-dire qu'ils reprennent leur antécédent par anaphore, Menchero (2016 :7). Dans ce cas, l'apprenant doit être en mesure de récupérer d'abord l'antécédent avant de penser au pronom relatif à utiliser. D'après notre premier item du test, « un endroit » est l'antécédent qui doit être considéré. Sachant que cet antécédent concerne un lieu (une circonstance spatial), il doit être repris par un pronom relatif spatial, dans ce cas, *où*. Cela confirme la problématique de notre recherche qui est la contrainte d'emploi du pronom relatif *où*. Les apprenants sont appelés à surmonter toutes ces contraintes d'emploi pour pouvoir reconnaître clairement le meilleur pronom à choisir dans ce cas. La bonne réponse, selon le barème est *où* : Aller à un endroit. En effet, pour cet item du test présenté dans le tableau 3, nous voyons que douze (12) apprenants correspondant à 20% ont compris les exigences nécessaires et ils ont fait le bon choix en choisissant *où*. Quatre (4) apprenants (7%) ont choisi *dont*. Neuf (9) apprenants ont choisi *qui*, représentant 15 %. Par contre, nous constatons que la majorité des apprenants (34 apprenants), correspondant à 58 %, ont choisi *que*. Dans notre compréhension de la théorie de l'interlangue et l'approche

contrastive, il est fort probable que ces 34 apprenants soient influencés par « that » en anglais.

Tableau 4: Test 1, item 2

Sport Expert est un magasin on trouve des articles de sport.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	14	24%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	8	14%
<i>dont</i>	5	8%
<i>que</i>	32	54%
Total	59	100 %

Menchero (2016 :7) nous explique le rôle anaphorique du pronom relatif *où*, il tire notre attention sur le rôle de temps, de lieu et de l'état du pronom relatif *où*. Dans ce deuxième item, l'antécédent (un magasin) en question exprime un lieu. Les apprenants devraient reconnaître que cet antécédent concerne une place, il doit être repris par un pronom relatif de lieu, dans ce cas, *où*. En effet, la bonne réponse, selon le barème est *où*. Un peu mieux du premier item, selon le tableau, quatorze (14) apprenants ont eu la bonne réponse ce qui correspond à 24% de l'échantillon. Huit (8) apprenants ont choisi *qui*, cinq (5) ont choisi *dont*, correspondant à 14 % et 8 % respectivement. Les autres 32 apprenants, correspondant à 54 %, ont choisi *que*. Pour cet item, l'apprenant doit être en mesure de récupérer d'abord l'antécédent et de le reconnaître comme un lieu avant de pouvoir choisir le propre pronom relatif à utiliser : un lieu où se trouvent des articles. Cela confirme la

problématique de notre recherche qui porte sur la contrainte d’emploi du pronom relatif *où*.

Tableau 5: Test 1, item 3

Le Jardin botanique est un endroit on peut se reposer.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>où</i>	20	34%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	14	24%
<i>que</i>	20	34%
<i>dont</i>	5	8%
Total	59	100%

Menchero (2016 :7) nous a fait comprendre que les pronoms relatifs reprennent leur antécédent par anaphore. Avec cet item, l’antécédent est clair, et le mot *endroit* indique déjà qu’il s’agit d’un lieu. Il faudrait être facile pour les apprenants. Or, comme prévu, la majorité ont fait ces mauvais choix. Dans ce cas, *un endroit* est l’antécédent qui doit être repris par le pronom relatif approprié, *où* dans ce cas. Les apprenants devraient reconnaître que cet antécédent est une circonstance spatiale, il doit être repris par un pronom relatif spatial, dans ce cas, *où*. Les apprenants ont vraiment de souci, car pour cet item du test présenté dans le tableau 34% seuls, ont choisi *où*, la bonne réponse. Nous avons remarqué que douze (14) apprenants (24%) ont choisi *qui*. Vingt (20) apprenants ont choisi *que*, représentant 34% et cinq (5) apprenants, correspondant à 8% ont choisi *dont*. Les données

dans ce tableau 5 nous disent que les apprenants ont vraiment de difficultés dans l'emploi du pronom relatif *où*.

Tableau 6: Test 1, item 4

L'heure je suis née était 8 heures

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correct		
<i>Où</i>	10	17%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	5	8%
<i>que</i>	44	75%
<i>dont</i>	0	0%
Total	59	100 %

Pour cet item, nous voyons que seuls dix (10) apprenants représentant 17% ont choisi la bonne réponse, *où*. Pour cet item, il s'agit du rôle de temps du pronom relatif *où* d'après Menchero (2016) qui soutient que le pronom relatif *où* est complément de lieu ou de temps (comme dans ce cas) du verbe. *Où* équivaut à un pronom relatif composé précédé d'une préposition qui marque le lieu ou le temps (dans lequel). Nous avons eu quelques cinq (5) apprenants choisissant *qui*, ce qui représente huit (8) pourcent. Personne n'a choisi *dont*. Nous pensons qu'il a eu un transfert négatif ici parce que personne n'a choisi *dont* alors que cinq (5) apprenants seulement ont choisi *qui*, alors que quarante-quatre (44) apprenants soient 75% ont pris *que*. Due à l'influence possible de leur langue antérieure, surtout l'anglais, c'est possible qu'ils ont traduit « The time that... comme L'heure que ... », ce qui ne peut pas marcher dans ce contexte.

Tableau 7: Test 1, item 5

Je me souviens bien du jour nous nous sommes rencontrés

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	10	17%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	18	31%
<i>que</i>	25	42 %
<i>dont</i>	6	10%
Total	59	100%

Dans ce tableau, nous voyons que seuls dix (10) apprenants représentant 17% ont choisi *où*, la bonne réponse. Pour l'antécédent de cet item il s'agit d'un complément circonstanciel de temps (jour) et pour cette raison, pour le reprendre du point de vue anaphorique, le meilleur choix parmi les pronoms relatifs simples est *où* : se souvenir d'un jour, un moment (il s'agit de temps). Nous voyons que les apprenants sont dans l'embarras des exigences dans l'emploi du pronom relatif *où*. En effet, la majorité ont fait de mauvais choix de pronom relatif : D'après le tableau 7, dix-huit (18) apprenants ont choisi *qui* soit 31% du total, vingt-cinq (25) apprenants ont pris *que* faisant 42% et quelques six (6) apprenants ont choisi *dont* qui fait 10 % de l'effectif total. Nous pouvons en déduire que certains ont choisi leur réponse au hasard. Cela confirme également leurs difficultés de pouvoir employer le pronom relatif *où* par rapport aux autres pronoms.

Tableau 8: Test 1, item 6

Il a visité une ville il y a une cathédrale.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	13	22%
Réponses incorrectes		
<i>qui</i>	10	17%
<i>que</i>	25	42%
<i>dont</i>	11	19%
Total	59	100%

Pour cet item du test, l'antécédent du pronom relatif simple à choisir exprime un lieu, il s'agit d'« une ville ». Il faudrait que les apprenants reconnaissent l'antécédent et que cet antécédent concerne une place qui doit être repris par un pronom relatif de lieu. En effet, la bonne réponse, selon le barème est *où*. Selon le tableau 8, treize (13) apprenants ont eu la bonne réponse ce qui correspond à 22% de l'échantillon. Dix (10) apprenants ont choisi *qui*, onze (11) ont choisi *dont*, correspondant à 17 % et 19 % respectivement. Les autres vingt-cinq (25) apprenants, correspondant à 42 %, ont choisi *que*. Pour cet item, l'apprenant doit être en mesure de récupérer d'abord l'antécédent et de le reconnaître comme un lieu avant de pouvoir choisir le propre pronom relatif à utiliser : un lieu où se trouvent des articles. Cela confirme la problématique de notre recherche qui est la contrainte d'emploi du pronom relatif *où*.

Tableau 9: Test 1, item 7

La plage est un lieu il y a du sable.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	20	34%
Réponses incorrectes		
<i>que</i>	16	27%
<i>dont</i>	16	27 %
<i>qui</i>	7	12 %
Total	59	100%

Le tableau 9 nous présente les résultats de l'item 7. Pour cet item, nous avons eu pour la première fois jusqu'à vingt (20) choisissant la bonne réponse. Ces 20 apprenants représentent 34 % de l'échantillon. Il se peut qu'ils sont habitués à l'expression « le lieu où. Pour cet item, il s'agit du rôle de lieu du pronom relatif *où* d'après Menchero (2016) qui soutient que le pronom relatif *où* est complément de lieu ou de temps (comme dans ce cas) du verbe. *Où* équivaut à un pronom relatif composé précédé d'une préposition qui marque le lieu ou le temps (dans lequel). Nous avons quand même eu la plupart d'entre eux faisant de mauvais choix. Seize (16) apprenants ont choisi *que*, ce qui représente vingt-sept (27) pourcent. Tout comme *qui*, seize (16) apprenants ont choisi *dont*, ce qui représente aussi vingt-sept (27) pourcent avec les sept (7) apprenants restant choisissant *qui*.

Tableau 10: Test 1, item 8

La rue J'habite est très tranquille.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	13	22%
Réponses incorrectes		
<i>que</i>	16	27%
<i>dont</i>	16	27%
<i>qui</i>	14	24 %
Total	59	100%

Menchero (2016 :7) estime que les pronoms relatifs sont endophrasiques, ce qui veut dire qu'ils reprennent leur antécédent par anaphore. Néanmoins, avec cet item, « la rue » seul ne peut pas être suffisant pour savoir quel pronom choisir. Il faut considérer le verbe dans la proposition subordonnée. Dans ce cas « habiter » qui exprime un lieu. Dans ce cas, l'apprenant doit être en mesure de récupérer d'abord l'antécédent et le statut du verbe de la subordonnée avant de pouvoir bien choisir le pronom relatif requis. Les apprenants sont appelés à surmonter toutes ces contraintes d'emploi pour pouvoir reconnaître clairement le meilleur pronom à choisir dans ce cas. La bonne réponse, selon le barème est *où* : habiter dans une rue. En effet, pour cet item du test présenté dans le tableau 8, nous voyons que treize (13) apprenants correspondant à 22% ont compris les exigences nécessaires et ils ont fait le bon choix en choisissant *où*. Seize (16) apprenants (27%) ont choisi *dont*. Aussi, seize (16) apprenants ont choisi *qui*, représentant 27 % avec quatorze (14) apprenants correspondant à 24%, choisissant *qui*. Nous sommes convaincus que ces 34 apprenants ont fait leur choix par hasard.

Tableau 11: Test 1, item 9

C'est une ville que je connais etj'ai habité pendant 5 ans.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	25	42%
Réponses incorrectes		
<i>que</i>	16	27%
<i>qui</i>	10	17%
<i>dont</i>	8	14%
Total	59	100%

Tout comme l'item 8, il faut considérer le verbe dans la proposition subordonnée. C'est un peu difficile dans cette phrase car il s'agit d'une phrase complexe ayant deux propositions subordonnées relatives coordonnées par « et ». Mais le trou à remplir se trouve dans la deuxième proposition subordonnée. Dans ce cas, l'apprenant doit être à mesure de récupérer d'abord l'antécédent et le statut du verbe de la subordonnée avant de pouvoir être à mesure de bien choisir le pronom relatif requis. Dans ce cas « habiter » qui exprime un lieu. Mais à notre grand surpris 25 apprenants ont pu surmonter toutes ces contraintes. La bonne réponse, selon le barème est *où*. En effet, pour cet item du test présenté dans le tableau 9, nous voyons que vingt-cinq (25) apprenants correspondant à 42% ont compris les exigences nécessaires et ils ont fait le bon choix en choisissant *où*. Seize (16) apprenants (27%) ont choisi *que*. Dix (10) apprenants ont choisi *qui*, représentant 17 % avec huit (8) apprenants correspondant à 14%, choisissant *dont*.

Tableau 12: Test 1, item 10

Il s'est arrêté au moment il a vu son père.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Réponse correcte		
<i>Où</i>	28	47%
Réponses incorrectes		
<i>que</i>	13	22%
<i>dont</i>	8	14%
<i>qui</i>	10	17%
Total	59	100%

Dans ce tableau 12, il s'agit du dernier item du premier test aux apprenants. Nous voyons que presque la moitié, vingt-huit (28) apprenants représentant 47% ont choisi *où*, la bonne réponse. L'antécédent est clair, un complément circonstanciel de temps (moment) et pour cette raison, pour le reprendre du point de vue anaphorique, le meilleur choix parmi les pronoms relatifs simples c'est *où* : s'arrêter au moment. Quoiqu'un bon nombre ont choisis la bonne réponse, la majorité ont fait de mauvais choix de pronom relatif : D'après le tableau 12, dix (10) apprenants ont choisi *qui* soit 17% du total, treize (13) apprenants ont pris *que* faisant 22% et huit (8) apprenants ont choisi *dont* qui fait 14 % de l'effectif total. Nous pouvons en déduire que certains ont choisi leur réponse au hasard. Cela confirme également leurs difficultés de pouvoir employer le pronom relatif *où* par rapport aux autres pronoms.

4.2. Présentation des résultats du deuxième test

Dans cette partie, nous avons discuté les résultats du deuxième test portant sur l'emploi du pronom relatif « où » par rapport à la conjonction de coordination *ou*. Ces résultats

présentent l'analyse détaillée selon les items du test à l'annexe B. Pour le nombre de bonnes réponses et de mauvaises réponses obtenues après la correction, nous donnons la fréquence suivie du pourcentage. Notre objectif, à ce niveau, est de pouvoir établir une vue générale des difficultés qu'ont les apprenants sur l'emploi du pronom relatif « où » par rapport à *ou*, un coordonnant. Les tableaux ci-dessus montrent les résultats du deuxième test fait par les cinquante-neuf (59) apprenants qui ont participé dans cette enquête.

Tableau 13: Test 2, item 1

J'ai cherché bien longtemps d'..... ce proverbe pouvait venir.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	20	33,90%
Ou	39	66.10%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

D'après le tableau, la majorité de nos apprenants ont eu de difficultés en choisissant entre le pronom relatif « où » et le coordonnant *ou*. En effet, pour le premier item du test, seul vingt (20) apprenants sur les cinquante-neuf (59) apprenants représentant (33,90%) ont pu reconnaître que c'est le pronom qu'il faut utiliser pour remplir le trou de la première phrase (item 1.). La majorité, c'est-à-dire 39 (66,10%) ont choisi la réponse qui n'est pas correcte.

Tableau 14: Test 2, item 2

Mais étaient-elles donc ces terribles bêtes ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	14	23,73%
Ou	45	76.27%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Ensuite, seul 14 sur 59 des apprenants ont bien fait le bon choix pour le deuxième item (deuxième phrase) faisant 23,73% du total alors que la plupart des apprenants, c'est-à-dire, 45 sur 59, ont eu de difficulté à trouver la bonne réponse. Il faut reconnaître que Riegel et al (2016 : 1029) admettent que la cohésion du texte repose en partie sur la répétition et la question de l'identification du référent concerne le plus souvent l'anaphore pronominale : les pronoms, y compris le pronom relatif « où ».

Tableau 15: Test 2, item 3

Dans l'ignorance dans le doute, abstiens-toi de juger.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Ou	31	52,54%
Où	28	47.46%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Pour cet item, la phrase requiert l'usage du coordonnant *ou* et non le pronom relatif « où ». Comme stipule Hamon (1987), une conjonction de coordination relie deux mots ou groupes de mots de même nature (noms, pronoms, adjectifs, adverbes, propositions) ou équivalents (nom et équivalent, adjectif et équivalent) qui ont la même fonction au sein de la phrase. Dans ce cas elle réunit deux groupes prépositionnels, *Dans l'ignorance ... dans le doute*. Après notre correction, nous avons remarqué que plus de la moitié ont reconnu le bon choix. En effet, 31 apprenants (52,54%) ont choisi la réponse correcte. Nous avons cette fois-ci eu la minorité (28 sur 59) choisissant la réponse incorrecte. Cela indique que pour cette phrase ils n'ont pas eu de difficulté ou bien c'est au hasard qu'ils ont choisi.

Tableau 16: Test 2, item 4

C'est dans un grand pays, je ne sais

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	21	35,59%
Ou	38	64.41%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Quant au quatrième item (quatrième phrase), nous avons obtenu 21 sur 59 bonnes réponses après la correction. Dans cette phrase, le trou est à la fin et ce n'est pas une question donc il faudrait l'emploi de « où » qui fait référence au mot « pays », un endroit. Nous avons remarqué que les 38 apprenants restants ont eu de difficultés à comprendre ces exigences de la phrase. Ils ont en effet choisi la mauvaise réponse, *ou*.

Tableau 17: Test 2, item 5

Au moment je suis tombé, on n'y voyait goutte.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	17	28,81%
Ou	42	71,19%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Pour le cas de l'item 5, l'expression *Au moment* précède le trou, donc clairement il faut remplir celui-ci par le pronom « où » comme a indiqué par Hadermann (2013) dans son ouvrage que « où » fait partie des locutions telle que : où que, au moment où, dans l'hypothèse où, au cas où. Néanmoins, seul 17 sur 59 des apprenants ont bien fait le bon choix pour le cet item faisant 28,81% du total alors que la plupart des apprenants, c'est-à-dire 42 sur 59, ont mal choisi.

Tableau 18: Test 2, item 6

Le village je vais est loin de tout.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	23	38,98%
Ou	36	61,02%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

D'après le tableau 18, la majorité de nos apprenants ont fait le mauvais choix en choisissant entre le pronom relatif « où » et le coordonnant *ou*. En effet, pour le sixième item du test, seul vingt-trois (23) sur les 59 apprenants (38,98%) ont pu reconnaître que c'est le pronom qu'il faut utiliser pour remplir le trou. La majorité, c'est-à-dire 36 (61,02%) ont choisi la réponse incorrecte.

Tableau 19: Test 2, item 7

Le climat de votre région est-il sec humide ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Ou	15	25,42%
Où	44	74,58%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

L'item présenté dans le tableau 19 c'est la septième phrase du test. Nous avons obtenu 15 sur 59 bonnes réponses après la correction. Cette phrase est de type interrogatif et il faudrait remplir le trou qui est entre *sec* et *humide*. Nous avons remarqué que les 44 apprenants restants, soient 74,58%, ont eu de difficultés à comprendre les exigences de la phrase. Ils ont en effet choisi la mauvaise réponse, « où ». C'est le cas de ce que disent Hamon (1987) et Riegel et al. (2016 :874), il y a coordination lorsque deux unités de même niveau et assurant la même fonction syntaxique sont reliées par une conjonction de coordination (noms, pronoms, adjectifs, adverbes, propositions) ou équivalents qui ont la même fonction au sein de la phrase. Dans ce cas elle réunit deux noms communs, *dimanche...jeudi*.

Tableau 20: Test 2, item 8

L' auberge je l' ai trouvé est en dehors du village.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	11	18,64%
Ou	48	81,35%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Pour la huitième phrase, c'est une phrase complexe avec deux propositions (principale et subordonnée) qui devraient être connectées par le pronom relatif « où ». En effet, le trou doit être rempli par « où » juste après son antécédent *auberge*. Pourtant, seul 11 sur 59 des apprenants ont bien fait le bon choix pour le huitième item faisant 18,64% du total alors que la plupart des apprenants, c'est-à-dire 48 sur 59, n'ont pas pu trouver la bonne réponse.

Tableau 21: Test 2, item 9

Viens me voir dimanche jeudi, dans l'après-midi ou dans la soirée.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Ou	31	52,54%
Où	28	47,45%
Sans réponse	0	0%
Total	59	100%

Tout comme le troisième et le septième item, l'item neuf requiert l'usage du coordonnant *ou* et non le pronom relatif « où ». Après notre correction, nous avons remarqué que plus de la moitié ont reconnu le bon choix. En effet, 31 apprenants (52,54%) ont choisi la réponse correcte. Nous avons cette fois-ci eu la minorité (28 sur 59) choisissant la mauvaise réponse. C'est la deuxième fois que la majorité a eu la bonne réponse et c'est encore l'item qui requiert l'usage du coordonnant *ou*.

Tableau 22: Test 2, item 10

C'est une région redoutable rôdent les tigres.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Où	18	30,51%
Ou	39	66,10%
Sans réponse	2	03,39%
Total	59	100%

Finalement, l'item dernier du deuxième test exige l'emploi du pronom relatif « où ». Nous avons obtenu 18 sur 59 bonnes réponses après avoir fait la correction. Dans cette phrase, le trou est juste après le groupe nominal, *une région redoutable*, qui devrait être repris et pour éviter la répétition il faudrait l'emploi d'un pronom (relatif), « où », qui fait référence à un endroit « une région redoutable ». Nous avons remarqué que ces exigences de la phrase française posent de difficulté aux 41 apprenants restants avec deux (2) d'entre eux sans réponse. Donc, c'est pourquoi Hadermann (1993) a pris soin de traiter le mot « où » dans les diverses phrases dans lesquelles ce mot est employé ; tel que pronom, adverbe, anaphore et la valence des verbes locatifs ; de même que son emploi prépositionnel dans la localisation.



4.3. Synthèse des tests

Tableau 23: Synthèse des tests :

Items du tests	Test 1		Test 2	
	Pourcentage des réponses correctes	Pourcentage des réponses fausses	Pourcentage des réponses correctes	Pourcentage des réponses fausses
Item 1	20	80	33,90	66,10
Item 2	24	76	23,73	76,27
Item 3	34	66	52,54	47,46
Item 4	17	83	35,59	64,41
Item 5	17	83	28,81	71,19
Item 6	22	78	38,98	61,02
Item 7	34	66	25,42	74,58
Item 8	22	78	18,64	81,36
Item 9	42	58	52,54	47,46
Item 10	47	53	30,51	69,49
Pourcentage moyen	279/10=27.9	721/10=72.1	340.06/10=34	659.94/10=66

Les résultats consolidés des deux tests sur l'emploi du pronom relatif "où" chez les apprenants d'Islamic SHS 3 à Wa révèlent des performances distinctes. Pour le premier test portant sur l'usage du pronom relatif « où » et d'autres pronoms relatifs simples, le pourcentage moyen de réponses correctes est de 27.9%, tandis que le pourcentage moyen de réponses incorrectes s'élève à 72.1%. Ces chiffres mettent en évidence une difficulté

significative parmi les apprenants dans la compréhension et l'utilisation appropriée de ces concepts grammaticaux.

Concernant le deuxième test qui porte sur les logogrammes « où » et « ou », les résultats indiquent un pourcentage moyen de réponses correctes de 34%, avec un pourcentage moyen de réponses incorrectes atteignant 66%. Ces données soulignent des défis dans la distinction entre les logogrammes « où » et « ou », indiquant la nécessité d'une clarification supplémentaire sur l'utilisation appropriée de ces termes.

En conclusion, ces résultats mettent en évidence le besoin d'une intervention pédagogique ciblée pour améliorer la compréhension des apprenants concernant l'emploi du pronom relatif « où » par rapport aux autres pronoms relatifs simples (qui, que, dont) et la distinction entre les logogrammes « où » et « ou ». Des approches d'enseignement spécifiques et des exercices supplémentaires peuvent être envisagés pour renforcer ces compétences grammaticales chez les apprenants. Nos recommandations sont faites à base de ces résultats observés des tests et bien sûr des autres données comme l'interview de l'enseignant.

4.4. Résultats de l'interview de l'enseignant

Nous n'avons pas de tableau de ce résultat parce que c'est un seul enseignant de français qui a encadré les apprenants de la première en troisième année : SHS 1-3. Nous l'avons posé dix (10) questions. Voici le résultat de l'interview.

Questions 1 : Quel est votre niveau académique ?

Réponse : *B.A French Education*

Notre question visait à connaître le niveau académique de l'enseignant. Sa réponse montre qu'il a un bagage intellectuel considérable. On peut dire que l'enseignant comprend des notions grammaticales approfondies du français. Ce qui du point de vue pédagogique révèle sa compétence instructive approfondie pour délivrer un enseignement satisfaisant et efficace à l'égard à notre sujet.

Question 2 : Avez-vous suivi une formation professionnelle en didactique/pédagogique ?

Réponse : *oui*

A part son niveau académique général, nous avons appris, par la réponse de l'enseignant qu'il a suivi une formation professionnelle en pédagogie. Ce qui du point de vue pédagogique révèle que l'enseignant est bien équipé pour délivrer un enseignement satisfaisant et efficace. Donc l'enseignant est hautement qualifié.

Question 3 : Cela fait combien d'années que vous enseignez le français ?

Réponse : *10 ans*

Notre question visait à savoir l'expérience qu'à l'enseignant dans le métier. Nous voulons également vérifier à partir de l'information que nous avons obtenue si la durée de l'enseignement avait aussi une influence positive ou négative sur l'emploi du pronom relatif.

Ce degré de nombre d'années de l'enseignement, à notre avis, est assez suffisant pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés d'emploi du pronom relatif où, une fois que ces difficultés sont identifiées.

Question 4 :Participez-vous périodiquement aux ateliers de recyclages des enseignants ?

Réponse : *de temps à autre.*

Le recyclage permet de mettre à jour les événements et les changements. Donc tout enseignant est sensé participer à tout atelier de recyclage pour apprendre de nouvelles connaissances et méthodes. Mais la réponse de l'enseignant montre que ce dernier ne participe souvent pas aux séminaires liés à son domaine de travail. Hors ces formations sont d'ordre d'améliorer les aptitudes, compétences et performance des participants.

Questions 5 : Enseignez-vous toutes les unités telles que prescrites par le guide des programmes ?

Réponse : *non*

L'enseignant nous a fait savoir qu'il ne traite pas toutes les unités prescrites par le syllabus à cause du temps et d'autres facteurs. Nous savons que les apprenants doivent se baser sur les connaissances supposées ou acquises pour apprendre des nouvelles connaissances. La réponse de l'enseignant est un facteur majeur qui affecte l'enseignement en général et peut-être de l'emploi du pronom relatif où en particulier parce qu'il est possible qu'il néglige l'enseignement des pronoms relatifs mais notre question suivante a éclairci les choses à ce sujet.

Question 6 : Avez-vous enseigné le pronom relatif où ?

Réponse : *oui*

L'enseignant atteste que même s'il n'aborde pas toutes les unités telles que prescrites par le guide des programmes il enseigne le pronom relatif *où*. La réponse de l'enseignant nous confirme que le pronom relatif *où* a été enseigné. Il a affirmé que l'enseignement de la grammaire est fondamental dans l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère comme le français.

Question 7 : Enseignez-vous les différentes formes et catégories grammaticales du mot où ?

Réponse : *non*

Concernant la question visant à vérifier si l'enseignant a traité les différentes catégories grammaticales du morphème *où*, nous avons non, comme réponse. Ceci dénote que cela constitue un facteur majeur lié aux problèmes d'emploi du pronom relatif *où*.

Question 8 : Les méthodes mettent-elles l'accent sur l'emploi du pronom relatif où ?

Réponse : *pas tellement*

L'enseignant nous a fait savoir que les méthodes ne traitent pas clairement l'emploi du morphème *où* dans toute sa catégorie grammaticale de façon approfondie. C'est peut-être l'une des raisons pour laquelle les apprenants s'embrouillent et ont des difficultés quant à l'utilisation du pronom relatif *où*.

Question 9: L'emploi du pronom relatif où pose-t-il de problème à vos apprenants ?

Réponse : *absolument.*

La réponse de l'enseignant confirme la problématique autour de l'emploi du pronom relatif où.

Question 10 : Quelles méthodes/approches utilisez-vous pour enseigner le pronom relatif où ?

Réponse : *grammaire et traduction (méthode traditionnelle).*

La méthode traditionnelle se base sur la lecture et la traduction de textes d'une langue vers l'autre. Cette dernière n'est pas une méthode qui favorise un enseignement efficace. Par exemple, avec le morphème où. Ici, le problème d'identification se pose d'où la problématique de l'emploi du pronom relatif où.

4.5. Validation de nos hypothèses

Comme nous avons fait la présentation et toute l'analyse des données obtenues, nous nous sommes basées sur les résultats obtenus, et nous avons affirmé les suppositions qui ne servaient comme points de départ pour notre sujet. Nous avons cru que ces postulats nous ont permis de parvenir plus facilement à la fin de cette recherche. Nous les avons validées ci-après en nous mettant des preuves au fur et à mesure ;

- 1. La nature du pronom relatif « où » et les contraintes qu'elle pose dans l'enseignement/apprentissage entraînent les difficultés d'identification et d'emploi de ce pronom.*

Nous voudrions confirmer ce postulat dû aux résultats obtenus et l'interprétation faite dans ce chapitre. Les réponses de l'interview de l'enseignant affirment que le problème existe. Aussi est-il clair dans les deux tests des apprenants que la majorité ont eu de difficulté de reconnaître dans les textes le meilleur moment d'employer le pronom relatif « où ». Après avoir analysé les conceptions du pronom relatif « où » selon les auteurs cités dans notre chapitre deux et les résultats obtenus auprès de notre population échantillonnée, il est évident que notre première hypothèse tient beaucoup.

2. Les difficultés que les apprenants font face à l'emploi du pronom relatif « où » seraient dues au manque de maîtrise des contraintes morphosyntaxiques de ce pronom dans son usage.

D'abord, nous avons cru que les difficultés que font face les apprenants seraient dues aux contraintes que pose l'emploi du pronom en question. Ce postulat est véridique et nous sommes convaincus qu'il est difficile pour les apprenants de maîtriser ou surmonter ces contraintes morphosyntaxiques dans l'emploi du pronom relatif « où ». Les résultats des tests affirment que les apprenants n'ont pas toutes ces diverses exigences qui nécessitent le bon emploi du pronom relatif « où ». Voici pourquoi la majorité a échoué dans les deux tests que nous avons utilisés dans ce travail.

3. Il y aurait des stratégies qui peuvent aider les apprenants à surmonter ces difficultés dans l'enseignement/apprentissage du pronom relatif « où ».

Cette hypothèse concerne la méthodologie d'enseignement. L'enseignant interrogé affirme qu'il utilise souvent la traduction au cours de son enseignement. Après avoir

analysé et compris la situation, les stratégies que nous trouvons utiles pour améliorer la situation actuelle sont bien présentées comme recommandation de cette étude.

4.6. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté et interprété les résultats de notre enquête. Vu les résultats obtenus à travers le dépouillement et l'analyse du test et de l'interview, nous sommes arrivés à vérifier et à confirmer nos hypothèses. Les données de notre analyse témoignent l'ampleur des difficultés face à l'identification et l'emploi du pronom relatif *où*. Nous pouvons réaffirmer sans doute que l'emploi du pronom relatif constitue un problème majeur dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana. Dans le chapitre qui suit, nous avons déduit une conclusion générale et avons fait des suggestions, aussi bien aux enseignants et aux didacticiens qu'aux apprenants, qui puissent remédier les problèmes relatifs aux difficultés d'emploi du morphème *où* en général, et surtout son emploi en tant que pronom relatif en particulier.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

5.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous avons fait un résumé général de nos discussions. Ainsi, nous sommes en mesure de faire quelques suggestions pour remédier aux difficultés rencontrées.

5.1. Conclusion générale

Notre sujet de recherche est *l'emploi du pronom relatif où en français langue étrangère : cas des apprenants d'Islamic Senior High School, Wa.*

Notre étude est justifiée dans la mesure où le problème qu'elle soulève est un problème réel et sérieux dans l'apprentissage du français au Ghana en général et au niveau secondaire en particulier.

L'objectif fondamental de cette étude est d'appréhender les causes et les conséquences des difficultés rencontrées par les apprenants d'Islamic SHS afin de formuler des solutions efficaces. À cet égard, notre démarche consiste à identifier les obstacles associés à l'utilisation du pronom relatif « où », à déterminer les raisons sous-jacentes à ces difficultés, à élaborer une stratégie pédagogique visant à pallier ces problèmes, et enfin, à évaluer l'efficacité de ladite stratégie. Pour parvenir à ces objectifs, nous partons d'hypothèses liées à la complexité inhérente à la langue française dans son ensemble, ainsi qu'à la nature complexe du morphème « où ». Nous considérons également la non-maîtrise des règles relatives à l'emploi du pronom relatif « où », la méthodologie employée pour enseigner son identification et son usage, ainsi que la quantité et la qualité des heures

consacrées à l'enseignement du français, tous jouant un rôle déterminant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, après avoir défini les notions, nous avons procédé à la description des diverses sources qui nous ont permis de recueillir nos données. Nous avons fait recours à la théorie de translation de Tesnière et l'approche contrastive. Cette conception théorique a servi de plateforme pour le choix du contenu de nos instruments de collecte des données à savoir le test pour les apprenants et l'interview pour l'enseignant. L'analyse a été donc faite à travers une interprétation quantitative des données recueillies par pourcentage simple et les résultats obtenus ont montré que nos hypothèses ont été confirmées.

Ensuite, l'analyse des données recueillies nous a permis de détecter les difficultés des apprenants en relation avec l'emploi du pronom relatif « où ». Cette analyse nous a également permis de faire le point sur les stratégies à adopter. Les résultats pointent du doigt la complexité de la langue, aux méthodes et la qualité et la quantité d'heures consacrées à la langue dans les écoles au Ghana.

Les résultats du test nous ont montré les zones d'ombres des apprenants : les formes du pronom relatif « où », les règles d'usage et le sens du pronom relatif où.

Nous reconnaissons que les procédés d'échantillonnage adoptés nous laissent voir une population ciblée qui est représentative de tous les apprenants des Senior High Schools au Ghana. Nous reconnaissons également que le présent travail connaît quelques difficultés et comporte des insuffisances comme toute œuvre humaine.

En définitive, notre objectif a été d'apporter notre modeste contribution à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous pensons qu'en suivant les suggestions ci-dessous, elles seront des remèdes pour prévenir les enseignants de ces

difficultés. Avec les efforts des enseignants du FLE, les erreurs possibles vont extrêmement diminuer dans l'acquisition et apprentissage du FLE au Ghana.

5.2. Propositions

La synthèse des résultats nous amène à faire des propositions suivantes :

5.2.1. Aux enseignants

L'enseignant doit jouer le rôle principal pour résoudre ces problèmes concernant l'emploi du pronom relatif *où* chez ses apprenants. Il doit agir comme un guide et un motivateur pendant l'enseignement /apprentissage du FLE. Le manque de manuels dans une école ne doit pas arrêter ou retarder les cours de la grammaire en général. C'est là où l'enseignant doit plutôt mettre en œuvre sa créativité en utilisant ses propres supports pédagogiques. Le Ghana est caractérisé par une multiplicité de langues ce qui par conséquent militent contre l'acquisition/apprentissage du français. Comme solution, il faut moderniser l'enseignement de la langue française en insistant à priori sur le parler et la pratique des structures linguistiques pour surmonter les difficultés. L'enseignant doit créer beaucoup d'activités qui répondent aux besoins des apprenants : chanson, dramatisation, démonstration et jeux de rôle qui vont aider les apprenants à bien appliquer les règles de grammaire en classe et dans la vie quotidienne.

Certaines méthodes telles que la méthode traditionnelle, la méthode structure globale pour ne citer que celles-là sont considérées démodées. Cela fait partie de leur cadre de référence culturelle que l'enseignant devrait exploiter. Ce sont des facteurs incontournables qui contribuent au dynamisme de communication en classe de FLE.

Enfin nous recommandons que les enseignants militent pour que la quantité et la qualité d'heures consacrées au français comme matière dans les secondaires soient revues à la hausse.

5.2.2. Aux didacticiens/autorités

Les autorités doivent assurer la disponibilité des matériels didactiques nécessaires à un enseignement/apprentissage de qualité, notamment en ce qui concerne la langue française; Ils doivent organiser régulièrement des séminaires et ateliers au profit des enseignants de FLE pour leur assurer une formation continue de qualité ; Ils doivent mettre en place des politiques de promotion de l'enseignement/apprentissage du FLE en révisant le statut de cette discipline dans le programme scolaire national.

Nous recommandons également que les agents de la direction métropolitaine de l'enseignement assurent que les enseignants de français n'enseignent plus d'autres matières à part le français. Cela permettrait aux enseignants d'être efficaces et efficients. Nous avons rencontré des cas où les enseignants de français chevauchent entre le français et d'autres matières.

5.2.3. Aux apprenants

Les apprenants sont au cœur de notre recherche. Ils doivent avoir l'intérêt pour l'étude de la langue française. Afin de stimuler l'intérêt des apprenants, il est recommandé qu'ils s'engagent à entrer en contact avec divers supports en français, tels que des images, des vidéos et des livres. Cette approche vise à encourager les apprenants à apprendre au moins un ou deux mots de français à chaque interaction. L'exploration de ces ressources

diversifiées contribuera non seulement à l'enrichissement du vocabulaire, mais également à la familiarisation avec la langue dans des contextes variés. Cette pratique interactive favorisera une meilleure compréhension de la langue française et renforcera l'enthousiasme des apprenants pour leur apprentissage linguistique. Aussi, les apprenants doivent faire tout possible pour s'exprimer en français sans tenir compte des erreurs qu'ils font et aussi essayer de consulter des personnes ressources.



REFERENCES

- Andersen, R. W. (1984). *Transfer to somewhere*. In R. W. Andersen (Ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Newbury House.
- Arrivé, M., Gadet, F. Y., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.
- Ayi-adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*, Thèse de doctorat en science du langage, Ecole doctorale des humanités, l'Université de Strasbourg.
- Béchade, H.-D. (1992). *Phonétique et morphologie*. Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Publications Graficor.
- Dubois J. et Lagane R., (2004). *La nouvelle grammaire du français*. Larousse.
- Dubois, J., et Lagane R., (1981). *La nouvelle grammaire du français*. Larousse.
- Eluerd, R. (2010). *Grammaire descriptive de la langue française*. Armand Colin.
- Gardes-Tamine, J. (2010). *La Grammaire, Phonologie, Morphologie, Lexicologie*. Armand Collin.
- Girard, D., (1972). *Linguistique appliqué et didactique des langues* (4^e ed). Librairie Hachette.
- Grevisse, M. (2011). *Le bon usage, grammaire française*, XII^e édition. Duculot.
- Grevisse, M. et Goose, A. (2009). *Le bon usage, grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. et Goose, A. (2011). *Le bon usage, grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage, grammaire française*. Gembloux Duculot.
- Grevisse, M. (1986). : « *Le Bon Usage* », XII^e édition, Duculot,
- Hadermann, P. (2013). *Étude morphosyntaxique du mot où*, Duculot (coll. « Champs linguistiques »).
- Hamon, A. (1987). *Guide de grammaire*. Hachette.
- Kellerman, E. (1978). *Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability*. Working Papers on Bilingualism, 16, 69-89.

- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology, methods and techniques*. New Age International (P) Ltd.
- Krashen, S. D. (1982). *Principe et pratique dans l'acquisition des langues secondes*. Prentice-Hall International.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Larousse. (2014). *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse Edition.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la Phrase Française*. Hachette Supérieur.
- Leeman, D. (1996). *Attribut du sujet et les verbes attributifs*. Vol.34. Persee. Pgs 185-195.
- Libarbore, S. (2014). *Contraintes morphosyntaxiques d'emploi des logogrammes en FLE: le cas des apprenants de Bunkprugu et de Nankpanduri SHS*. University of Education, Winneba. (Unpublished).
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Hachette.
- Martineau, M. (2016). *Les pronoms relatifs : variation historique ? Usage des pronoms relatifs en français à l'époque de la Nouvelle-France*. Université Laval Québec.
- Menchero, C. P. (2016). *La proposition subordonnée relative à l'oral et à l'écrit : étude contrastive*. Universidad Zaragoza <http://zaguan.unizar.es/>.
- Ministry of Education, (2010). *Teaching Syllabus for French, Senior High Schools*. CRDD.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Pougeoise, M. (2007). *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*. Armand Colin.
- Riegel, M. (1974). *L'adjectif attribut du complément d'objet direct: définition formelle et analyse sémantique*, *Trav. Lingu.Litt* t.12 pg.229-248.
- Riegel, M. (1981). *Verbes essentiellement ou occasionnellement attributifs*. L'information grammaticale 10, p.23-27.
- Riegel, M. (1986). « Pour ou contre la notion grammaticale d'attribut de l'objet : Critères et Arguments. » in De Gaulmyn MM et Remi Girard S, *A la recherche de l'attribut* ; Presses Universitaires de France.

- Riegel, M. (1996). « Les constructions à élargissement attributif: Double prédication et prédicat complexes ? » in Muller C ; *Dépendance et intégration syntaxique* ; Tubingen, Niemeyer pg 189-197.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul R. (2012). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.C., et Rioul R. (1996). *Grammaire méthodique du français* : Vendôme.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. OPHRYS.
- Robert, P. (2009). *Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10(3), 209-231.
- Tesnière, L. (1959main). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette.
- Zobl, H. (1980). *Transfer and universals in second language acquisition*. *Language Learning*, 30(2), 181-191.

ANNEXE A

PREMIER TEST DES APPRENANTS

Complétez les phrases suivantes en utilisant les pronoms *qui, que, dont et où*.

1. Le musée de la civilisation est un endroit j'aime aller.
2. Sport Expert est un magasin on trouve des articles de sport.
3. Le Jardin botanique est un endroit on peut se reposer.
4. L'heure je suis née était 8 heures.
5. Je me souviens bien du jour nous nous sommes rencontrés.
6. Il a visité une ville il y a une cathédrale.
7. La plage est un lieu il y a du sable.
8. La rue j'habite est très tranquille.
9. C'est une ville que je connais et j'ai habité pendant 5 ans.
10. Il s'est arrêté au moment il a vu son père.

ANNEXE B

DEUXIEME TEST DES APPREANTS

Complétez les phrases suivantes en utilisant ou et où.

1. J'ai cherché bien longtemps d'..... ce proverbe pouvait venir.
2. Mais étaient-elles donc ces terribles bêtes ?
3. Dans l'ignorance dans le doute, abstiens-toi de juger.
4. C'est dans un grand pays, je ne sais
5. Au moment je suis tombé, on n'y voyait goutte.
6. Le village je vais est loin de tout.
7. Le climat de votre région est-il sec humide ?
8. L'auberge je l'ai trouvé est en dehors du village.
9. Viens me voir dimanche jeudi, dans l'après-midi ou dans la soirée.
10. C'est une région redoutable rôdent les tigres

ANNEXE C

QUESTIONS D'INTERVIEW POUR L'ENSEIGNANT

We are asking you these questions to seek your opinion in finding out the cause of the inability of learners to identify and use the relative pronoun “*où*” appropriately.

Say your response as appropriate

1. Quel est votre niveau académique ?
2. Avez-vous une formation professionnelle ?
3. Cela fait combien d'années que vous enseignez le français ?
4. Participez-vous périodiquement aux ateliers de recyclages des enseignants ?
5. Enseignez-vous toutes les unités telles que prescrites par le guide des programmes.
6. Avez-vous enseigné le pronom relatif *où* ?
7. Enseignez-vous les différentes formes et catégories grammaticales du mot *où* ?
8. Est-ce que les méthodes mettent l'accent sur l'emploi du pronom relatif *où* ?
9. L'emploi du pronom relatif *où* pose-t-il de problème à vos apprenants ?
10. Quelle méthode/approche utilisez-vous pour enseigner le pronom relatif *où* ?