

EDITORIAL

Le troisième numéro du premier volume de la revue *CADIFLESLAVES* met l'accent sur l'enseignement de la grammaire ainsi que sur certains points linguistiques et méthodologiques.

Les contributions scientifiques présentées par Jacques Lefèbvre, Eléna Savéliéva, Elena Baranová et Nawal Boudechiche développent des aspects touchant à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue et de la grammaire. Outre les points grammaticaux et didactiques, vous trouverez dans ce numéro quelques réflexions sur les politiques linguistiques.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Les rédacteurs

SOMMAIRE

Lefèvre, Jacques : <i>Français et enseignement de la grammaire en Communauté française</i>	3
Savéliéva, Eléna : <i>Les mécanismes référentiels des déictiques dans la narration autobiographique d'André Gide</i>	7
Boudechiche, Nawal : <i>Un levier grammatical pour développer la production écrite en FLE</i>	10
Baranová, Elena : <i>Les pronoms relatifs, c'est facile. Vraiment ?</i>	16

FRANÇAIS ET ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Jacques Lefèbvre

Association belge des professeurs de français, Belgique

Résumé

L'article traite du rôle du français et de la grammaire au sein des différentes politiques linguistiques de la communauté française, de sa distinction selon les objectifs et les préférences qui lui sont donnés en tant que langue au niveau mondial, au sein de l'Europe et dans la communauté plurilingue.

Mots-clés

FLE, plurilinguisme, communauté, langue littérature, langue basique, grammaire

A Vienne, lors d'une soirée littéraire organisée par la FIPF, Eric Emmanuel Schmitt nous a fait le cadeau d'un texte inédit dans lequel il faisait sa demande en mariage à la langue française.

Je me sens un peu âgé pour faire un tel exercice. Je le regrette bien car se déclarer est un moment très doux... Mais, si je suis sincère, j'ai l'impression que je fais un vieux couple avec la langue française. Ce qui ne signifie pas que je ne l'aime plus, bien au contraire. Je veux être pour elle un compagnon loyal et lui assurer les conditions d'une vie longue et agréable. Et cela demande parfois des moments de réflexion.

Réfléchir, faire le point, une association d'enseignants de français doit le faire aussi, régulièrement. Il s'agit de se poser quelques questions sur la politique menée pour que vive cette langue, tant au plan international que national.

Ces questions ne sont pas nombreuses. Elles sont simples parce que fondamentales.

Pourquoi enseigner le français ?

Quel français enseigner ?

Comment l'enseigner ?

Sans cette réflexion, il est difficile de donner des outils à nos collègues pour rendre leur métier plus efficace mais aussi, dans la mesure du possible, plus agréable.

J'aimerais donc vous dire dans quelle ligne s'inscrit en Belgique francophone la réflexion sur la langue française et de son enseignement.

Le danger des idées fausses

Mais avant, j'aimerais faire un sort à des idées parfois ineptes mais qu'on avale comme des couleuvres, lors des innombrables colloques et congrès où l'on prétend défendre la langue française ou aborder des politiques sinon des stratégies en matière linguistique.

Méfions-nous des chiffres ! On entend souvent que le nombre des personnes parlant le français ne cesse d'augmenter. Certes, mais a-t-on pris le soin de regarder si cet accroissement est ou non plus important que celui du nombre des personnes qui parlent l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe ou le chinois ? A-t-on comparé cette courbe avec celle de l'augmentation de la population ? S'est-on surtout interrogé sur l'importance de ces « francophones » dans le domaine des affaires, de la recherche, des arts, de la politique, de la diplomatie ? Connaît-on vraiment leur niveau de connaissance du français ? Est-ce qu'ils possèdent seulement les quelques mots qui suffisent à un chauffeur de taxi pour alimenter la conversation entre l'aéroport et l'hôtel ? Maîtrisent-ils au contraire la langue et ses nuances pour être un interlocuteur incontournable ?

Méfions-nous des amalgames ! J'ai entendu, par exemple : langue unique = pensée unique ! Traduction : si l'anglais continue à nous envahir, nous penserons tous comme les Américains ! Or, tous les Américains pensent-ils la même chose ? Sont-ils tous des clones intellectuels de Bush ? Et, dans la francophonie, avons-nous tous une nécessaire liberté de pensée ? Les catégories qu'impose une langue par son lexique et sa grammaire (notamment pour marquer des façons de concevoir le temps et la réalité) créent certes une manière de se représenter le monde. Mais une langue va-t-elle jusqu'à secréter des idéologies ou des psychologies ? Mitterrand et de Gaulle, Descartes et Pascal, Jean-Marie Le Pen et Edgar Morin utilisent tous le français. Pensent-ils tous la même chose ? Peut-on dire que le français est la langue des droits de l'homme parce que ceux-ci ont été promulgués dans la langue de Voltaire ! C'est dans cette même langue que Napoléon a rétabli l'esclavage et que Céline dans un style flamboyant certes a développé des thèses antisémites !

*Autres amalgames*¹

La francophonie et l'Europe, parce que la France est un grand pays d'Europe, mais pas le seul grand pays, ni le plus important sur le plan économique !

Le tourisme et le français parce que La France est un pays touristique comme d'ailleurs les pays du Maghreb où le français est la seconde langue. Mais la France n'est pas le seul pays touristique européen : Il y a aussi l'Espagne ! Et dans le Maghreb, on s'est adapté et on parle l'anglais ou l'allemand ou l'espagnol également aux touristes.

La culture et le français. Mais dans le domaine de la musique et du cinéma, les productions anglophones sont plus nombreuses que les productions francophones et bénéficient, même en France, de promotions publicitaires colossales !

La technologie de pointe et la France.... Avec le TGV, par exemple. Mais dans le domaine de l'informatique, de la téléphonie mobile, deux secteurs de pointe, la France n'est pas un pays phare. De même les programmes spatiaux ne sont pas 100 % français !

L'enseignement des langues étrangères et les échanges d'étudiants sont organisés dans des cadres européens et ne visent pas seulement l'enseignement du français. Celui-ci pouvant se faire aussi bien en Belgique qu'en France d'ailleurs.

Méfions-nous des slogans !

A Vienne, on nous a dit : « le français, la langue qui fait la différence ». Beau slogan. Mais est-ce la langue ou son emploi qui crée la différence ?

A ce même congrès, j'ai entendu qu'il fallait défendre le français pour défendre l'emploi des profs de français. C'est une réaction purement corporatiste. Elle ne prend pas en compte le bien et les besoins des apprenants. Je pense qu'il faudrait plutôt se demander : Quel français enseigner pour former quels locuteurs, pour combler quel besoin ?

Beaucoup d'enseignants de FLE diront qu'ils aiment le français parce que c'est une langue qui est belle, douce à entendre, claire, et même certains, que je soupçonne de masochisme, parce qu'elle est difficile !

Ne peut-on pas dire que toutes les langues sont belles sous la plume des poètes et dans la bouche des chanteurs mais laides quand on crie les mots et qu'on tord les phrases ? Le français a des particularités phonétiques qui relèvent de la phonologie et non de l'esthétique. Il ne faut pas projeter sur une langue le fantasme de certains hommes qui trouvent les femmes d'autant plus aimables qu'elles sont inaccessibles. Enfin, je n'ai jamais trouvé que le français était une langue limpide lors que j'ai lu Mallarmé, Rimbaud ou Breton !

Ceci pour dire qu'il ne faut pas militer pour le maintien du français sur la scène internationale avec de mauvais arguments et des stratégies ridicules.

Il faut lutter pour le français pour de bonnes raisons :

Il doit être maintenu à sa place en Europe et dans le monde parce qu'il peut comme d'autres langues exprimer les nuances de la pensée et de l'émotion, parce qu'il peut, comme d'autres langues (l'anglais et l'espagnol notamment) exprimer des cultures différentes et dès lors de permettre le dialogue entre celles-ci, ce qui, dans une optique humaniste, est essentiel. La palette du français est très large c'est pour cela qu'il est universel et interculturel.

Le français doit se situer non plus comme une langue monopolistique ou une langue qui autrefois eut cette prétention. Mais comme une des grandes langues qui se placent en deuxième ou troisième position.

Les francophones doivent accepter qu'à côté de la langue littérature et de la langue standard, existe une langue des débutants ou de ceux qui doivent se débrouiller, celle des aéroports, des boutiques, des contacts noués au hasard d'une terrasse de café ou d'un long trajet en bus. Cette langue basique ne menace pas celle des grands auteurs. Elle n'est qu'un premier pas. C'est sur elle que peut se bâtir un apprentissage.

Les francophones doivent reconnaître que la communication prime sur la correction, que la communication se noue et prend sens, valeur, nécessité, dans l'action, que personne ne parle sans faire d'erreur, que le meilleur moyen de faire taire l'interlocuteur est de lui signaler toutes les fautes qu'il est occupé à faire.

Les francophones doivent reconnaître qu'une langue ne se dirige pas comme un cheval qui fait de la haute école mais qu'elle a ses propres dynamiques d'évolution. L'empêcher de se transformer, de faire des emprunts, d'avoir comme critères essentiels de choix la simplification et la clarification (par la distinction) c'est la fragiliser, la condamner à mort.

Politique linguistique

Si on part de l'idée que la langue vit, évolue, s'adapte à de nouvelles situations, il faut accepter le principe d'une *orthographe et d'une grammaire régulièrement réformées*. Or, en cette matière de réformes et d'innovation linguistiques, la

¹ Je reprends ici certaines des idées fausses trouvées dans un document trouvé en Roumanie *Pourquoi parler français en Roumanie... Voici 50 raisons...*

Belgique francophone est une *terre d'asile*.² Certes, elle compte des grammairiens et de linguistes de qualité qui envisagent les problèmes du français de manière plus scientifique et moins passionnée que ne le font certains responsables de la politique de la langue dans l'Hexagone. Là, sévit l'Académie française. Là, on associe étroitement la langue à une certaine représentation de la nation, à une mission de la France en Europe et dans le monde. Or comme beaucoup de Français vivent mal la concurrence avec les Etats-Unis, ils ont tendance à préférer des politiques de défense, de repli, des stratégies conservatrices, des attitudes ou dominant le purisme et l'immobilisme.

Certes, nous n'avons pas en Belgique francophone, on pourrait le regretter d'ailleurs, le goût, sinon la manie, de trouver des substituts « 100 pour cent bio », c'est-à-dire indéniablement d'origine française, à tous les mots qui sont venues de l'anglais. Au Québec, la chasse au français est devenue la curée. Nous n'avons pas non plus le culte des vieux mots délicieusement régionaux et qui sentent encore le feu de bois ou rappellent les neiges d'antan.

Mais, nous avons une politique de la langue et de son enseignement qui a été encore récemment rappelée par Martine Garsou au Colloque André Goose³. J'en rappelle quelques points.

1. La langue en usage dans le pays doit être au service du citoyen et non l'inverse. Comme telle, elle favorise l'insertion dans le tissu social. Pour ce faire, elle doit éviter de présenter des normes qui opèrent la discrimination et des clivages, qui prônant un standard sélectif, rejettent dans la marginalité ceux qui ne les appliquent pas : jeunes, immigrés, personnes de milieux socioculturels défavorisés⁴. Elle doit, dans cet esprit, remplir une double mission : d'une part, ne pas inhiber mais bien plutôt favoriser l'expression personnelle et la capacité de nouer des relations, d'autre part permettre la lisibilité des textes juridiques et administratifs. J'ajouterai aussi qu'il faut avoir le souci d'augmenter la clarté des protocoles médicaux, des notices pharmaceutiques, des informations sur la composition des produits alimentaires. Cela suppose que les normes ne soient pas excessivement pesantes, que les règles aient un maximum de cohérence. Idéalement, c'est l'avis de Marc Wilmet, elles ne devraient pas souffrir d'exception !
2. Le français doit continuer d'investir intelligemment les domaines de la science, de la technique, notamment ceux de la télématique et du commerce, domaines où l'anglais est en passe d'exercer un monopole. Même si la littérature francophone est importante et même si son rôle pour le maintien de la langue est considérable, il serait préjudiciable que le français n'apparaisse à l'étranger que comme une langue littéraire (la langue de Voltaire, entend-on souvent !) ou comme une langue à enseigner aux jeunes filles de bonne famille, comme c'était, par exemple le cas, autrefois, en Pologne ou en Russie ! Certes beaucoup de chercheurs anglo-saxons excellent dans les secteurs de pointe. A cela, il faut ajouter que dans les communautés scientifique, technique, commerciale, on ne fait pas la fine bouche devant l'anglais basique, communicationnel. Cela n'empêche pas les littérateurs anglo-saxons d'utiliser une langue raffinée.
3. Ceux qui défendent le français comme langue internationale ne doivent pas mener un duel solitaire et suicidaire contre l'anglais, mais se montrer solidaires de tous ceux qui se battent pour le plurilinguisme. D'autres langues, surtout si elles sont multiculturelles, veulent que leur place et leur rôle soient reconnus au niveau planétaire. Il faut donc constituer, spécialement au sein de l'Europe un front des langues alternatives, qui revendiquent leur place face à la suprématie de l'anglais.
4. Il est important de défendre les minorités francophones au nom du droit des gens et de ne pas accepter le droit du sol en matière linguistique. Cela en Belgique, aussi bien qu'en Acadie.

Moyens à mettre en oeuvre

Cette politique entraîne des moyens. Certains, d'ordre didactique, dépendent de nous, enseignants.

Quelle image donnons-nous du français dans les classes ?

Est-ce la langue des participes passés, la dictée de Pivot, un roman de Proust, une chanson de Renaud ?

Par ailleurs, cette langue ne favorisera l'expression personnelle et la communication profonde que si elle est enseignée dans un climat de confiance et avec bienveillance ? L'apprenant ne se lance pas dans une démarche de communication, si on lui inspire la peur de la faute, si on l'interrompt dès qu'il enfonce une règle.

Cette didactique d'ouverture doit s'apprendre en formation initiale. Les professeurs plus âgés doivent au besoin l'acquérir en cours de carrière ?

Apprendre une langue, aujourd'hui, nécessite des outils compatibles avec la pédagogie par compétences.

Celle-ci n'est pas, comme certains démagogues veulent le faire croire, une lubie de théoriciens recrutés par des cabinets ministériels de la Communauté française. Elle répond aux exigences d'un enseignement conçu au niveau européen, voire mondial. Les étudiants, aujourd'hui, sont appelés à se former dans divers pays et, plus que jamais, à apprendre à apprendre, à mettre en synergie savoir-faire cognitifs et contenus

² Cette expression a servi de titre à un roman ironique de Pierre Mertens consacré à l'accueil des exilés politiques.

³ *Hommage à André Goose, le point sur la langue française*, édité par Michèle-Lenoble –Pinson et Christian Delcourt, Le livre Timperman, 2006. p. 119-127

⁴ L'enseignement d'une langue excessivement normée, surtout sous sa forme écrite, est un facteur qui peut augmenter le nombre des « nouveaux analphabètes, entraver l'intégration des immigrés qui, dans un premier temps, ont seulement besoin de se débrouiller, doivent apprendre un millier de mots essentiels et les tournures les plus fréquentes...

Au niveau de la Communauté française de Belgique, il faut aussi créer ou *développer des lieux où les utilisateurs de la langue trouvent des réponses à leurs besoins*. Le dictionnaire et la grammaire ne suffisent pas à combler des lacunes surtout si elles sont mal identifiées. Beaucoup de personnes souhaitent un SOS langue par téléphone ou en ligne !

Opinions de grammairiens

La grammaire

Elle ne doit plus se subordonner à l'apprentissage d'une orthographe qui, en français, est volontiers incohérente. D'ailleurs, la langue se régule d'abord dans ses formes orales et son critère de qualité communicationnel. La norme n'est pas un but mais un moyen de se comprendre. J'ajouterai, pour les amateurs de littérature, que celle-ci reste, dans la plupart des cas, un acte de communication⁵.

A côté de la grammaire de la phrase, il faut développer une grammaire du texte, du discours.

Le bon usage s'établit sur base de références. Celles-ci doivent être contemporaines et issues des pratiques sociales, la presse en particulier. Le Bon usage ne concerne pas que l'écrit, bien au contraire ! La majorité des utilisateurs d'une langue parlent plus qu'ils n'écrivent. Encore que l'Internet a consacré le retour en force de l'écrit.

Il est des moments privilégiés pour faire de la grammaire, c'est-à-dire pour faire émerger les normes : avant l'adolescence, au moment où l'enfant est perméable et en quête de balises, à la fin de l'adolescence, la crise est passée et que le goût de comprendre pousse à s'intéresser aux causes de la norme. C'est alors que la langue peut-être saisie comme système.

L'évolution de la langue

Elle est freinée artificiellement par des gardiens officiels, tels que l'Académie française et certains puristes nostalgiques coupés de la créativité linguistique de leurs contemporains.

Elle est compromise par la perte du statut international du français. Une langue forte se sent moins menacée, par exemple, quand elle fait de l'emprunt, comme ce fut le cas pour le français au XVI^e siècle.

C'est le vocabulaire qui évolue le plus, mais la morphologie n'est pas en reste. L'imparfait et le plus que parfait du subjonctif sont tombés en désuétude. Le passé simple suit le même chemin surtout aux personnes du pluriel. La syntaxe, elle aussi, se modifie. Les mots liens se raréfient ou se simplifient surtout à l'oral. *Que* devient omniprésent. Les interrogatives, se marquent par l'intonation. Le *ne* se raréfie dans les formes verbales négatives familières. La première conjugaison a le monopole dans les néologismes verbaux.

L'orthographe

La complication et l'absurdité de certaines « règles » sont néfastes. L'incohérence ne favorise pas le développement intellectuel ni l'esprit logique. Pourquoi *plus d'un* demande-t-il le singulier ? Sans doute parce que moins de deux demande le pluriel !

Il faut rationaliser et admettre plus de tolérances, se souvenir que le français a existé longtemps et se portait très bien sans orthographe. Les langues « phonétiques » comme l'italien ont un avantage considérable sur le français.

« L'orthographe n'est pas langue. Elle n'en est que le vêtement », dit Michèle Lenoble-Pinson.⁶ Ecrire sans faute ne signifie pas bien écrire. Pour s'en persuader, il suffit de jeter un coup d'œil aux manuscrits de certains chefs-d'œuvre.

Contrairement à une opinion reçue, le traitement de texte doté d'un bon correcteur orthographique intelligemment employé développe la compétence orthographique.

La nouvelle orthographe

La réforme(ette) de 1990 n'aborde pas les problèmes grammaticaux, corrige des anomalies mais en réintroduit d'autres. Elle aligne, par exemple, *charriot*, sur les autres dérivés de char, mais ce faisant, elle maintient une distorsion entre oral et écrit pour un nombre considérable de mots ! Il eût été préférable d'écrire avec un *sur r* tous les dérivés de *char* ! Laissant la liberté d'application, la réforme, en réalité, fait le jeu des conservateurs. Elle a été torpillée par une partie de l'Académie. En tout cas, il faut faire le point sur son état d'application et voir si on ne peut pas l'étendre.

Tout ceci tend à montrer qu'il y a, en Belgique francophone, une réflexion sur la langue menée d'un point de vue scientifique, en tenant compte des règles de fonctionnement du système dont la finalité est la communication.

Cette réflexion mérite d'être connue largement dans notre Communauté ainsi qu'à l'étranger. On peut espérer qu'autour d'elle une politique plus performante de la francophonie se mette en place. Ce serait nettement plus efficace que les discours nostalgiques et faciles sur la décadence de notre belle langue et sur l'infâme impérialisme linguistique des anglo-saxons.

Voilà ce que je voulais vous dire en songeant à la langue française, cette fidèle compagne de ma vie professionnelle et artistique, de la vie de ma vie. Je lui redis, avec vous comme témoins et en lui tenant la main, ce vers parfait de Marie de France :

Ni moi sans vous, ni vous sans moi.

⁵ Le surréalisme n'est pas toute la littérature !

⁶ Interview du *Non dit* de juillet 2006, N° 71, p. 10.

LES MÉCANISMES RÉFÉRENTIELS DES DÉICTIQUES DANS LA NARRATION AUTOBIOGRAPHIQUE D'ANDRÉ GIDE

Eléna Savéliéva

Université des sciences humaines de la région de Moscou

Résumé

L'article présente une réflexion sur les éléments linguistiques connus comme déictiques, et en particulier sur l'un d'eux, le pronom «je» qui se manifeste dans la situation narrative chez A. Gide et sert à exprimer l'aspect tout à fait personnel dans ses oeuvres du motif autobiographique.

Mots-clés

référence, déictiques, texte littéraire, narration autobiographique, locuteur, allocutaire, cours de l'analyse du texte.

Roland Barthes considère le texte littéraire comme «lieu du travail du langage, ...où l'on peut apercevoir et analyser les effets discursifs singuliers. ...».(Barthes, 1973) Mis à part cela, dans son ouvrage «Littérature et classe de langue» le didacticien français Jean Peytard pose une question assez importante: «Il est traditionnel d'utiliser les textes littéraires (essentiellement de prose) pour enseigner la «civilisation» étrangère. Et il est incontestable que les romans de Balzac ou de Zola peuvent servir à s'initier aux réalités et mentalités du ... XIXe siècle. Mais qu'en est-il des romans de J. Gracq, de N. Sarraute, de C. Simon, de Robbe-Grillet ou de M. Tournier?».(Peytard, 1984) Suivant cette citation on attire l'attention sur André Gide dans la liste index.

André Gide (1869-1951) est un des auteurs français du XXe siècle, presque inconnu et peu lu dans nos salles de classes russes. Son oeuvre, animée par la passion de la liberté et de la sincérité, et marquée par la volonté d'engagement, cherche à définir un humanisme moderne conciliant la lucidité de l'intelligence et la vitalité des instincts. Il est nécessaire de le découvrir et de considérer ses oeuvres d'un regard nouveau et intérêt linguistique. La narration autobiographique est un axe fondamental chez Gide. Les motivations gidiennes du parler de soi se développent dès ses premières pas littéraires, à partir des *Cahiers d'André Walter* (1981) jusqu'au triomphe de romancier, Prix Nobel (1947) pour l'unique roman *Les Faux-monnayeurs* (1925) dans *le Journal* desquels il note: «Tout ce que je vois, tout ce que j'apprends, tout ce qui m'advient depuis quelques mois, je voudrais le faire entrer dans ce roman, et m'en servir pour l'enrichissement de sa touffe». (Ferrari, 2001, p.20).

On découvre la présence de l'auteur dans le texte littéraire grâce aux moyens linguistiques parmi lesquels les déictiques qui accomplissent qualitativement leurs tâches, la tâche d'indication. Dans son ouvrage sur la subjectivité dans le langage C. Kerbrat-Orecchioni définit ces unités linguistiques comme « déictiques qui exigent en effet, pour rendre compte de la spécificité de leur fonctionnement sémantico-référentiel, que l'on prenne en considération certains des paramètres constitutifs de la situation d'énonciation» (Kerbrat-Orecchioni, 2007, p. 39). Selon elle, ce qu'on appelle la référence est «le processus de mise en relation de l'énoncé au référent, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extralinguistique».(Kerbrat-Orecchioni, 2007, p. 39)

Peu après, elle résume en définissant les déictiques comme «les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir:

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire»

En ce qui concerne le problème de définition des déictiques ou shifters, il est nécessaire de tenir compte de comment est déterminée cette «classe de mots dont le sens varie avec la situation» par les linguistes mondialement connus: Ducrot, Jakobson, Jespersen et d'autres. (Kerbrat-Orecchioni, 2007, p. 41)

Suivant le problème du pronom comme une partie du discours (son terme, sa définition, son statut) il est à signaler que «l'existence du pronom est due, ... au besoin d'effectuer les opérations logiques verbalisées auxquelles le pronom fournit des termes élémentaires tout particuliers et absolument indispensables». (Référovskaja, 1973, p. 39)

Plus loin, elle souligne que le pronom introduisant «dans le système des parties du discours la notion du «moi» (c'est-à-dire le locuteur) «suppose l'existence de «toi (c'est-à-dire l'allocuté)» et «seuls les pronoms de la 1ère et de la 2ème personne sont comme on le comprend, des personnels proprement dits en ce sens qu'ils marquent les interlocuteurs, personnes qui créent la situation linguistique, ...» (Référovskaja, 1973, p. 39, 147)

Etant de la partie du discours, le pronom (surtout personnel) «représente l'homme dans le langage. Au moyen des pronoms on exprime le rapport entre l'individu et le centre de la situation linguistique (les interlocuteurs). Ce rapport constitue une caractéristique de première importance qu'obtient toute entité autonome dès qu'elle devient l'objet d'un discours». (Référovskaja, 1973, p. 145)

Le pronom dit de la 1ère personne exprime le locuteur lui-même et suivant ainsi le sens et le caractère des récits autobiographiques il est évident que le pronom personnel «je» tient la place au sens essentiel dans cette sorte de narration.

Dans son ouvrage de recherche «Aborder la linguistique» Dominique Maingueneau remarque: « Le pronom «je» par exemple n'est pas un pronom comme les autres, il ne remplace aucun nom, mais «je», l'énonciateur. On remarquera que cet

«énonciateur » n'est pas l'individu en chair et en os qui parle, mais un certain rôle, celui d'énonciateur précisément, qui n'existe que dans et par la langue » (Maingueneau, 2009, p. 87). Par suite de cette conclusion le pronom «je» prend les fonctions de l'énonciateur et étant un remplaçant du nom a pour but de l'exprimer au cours du discours.

Vraiment, le pronom qui désigne le locuteur domine les autres. Il se manifeste parfois d'une façon également prévue et particulière. En analysant «L'Immoraliste», «La Porte étroite», «Si le grain ne meurt ...», «Isabelle», «Les Nourritures terrestres» de Gide, on trouve des cas et situations linguistiques où le «je» de l'auteur prédomine définissant le caractère autobiographique de la narration.

P. ex:

J'écrirai mes souvenirs comme ils viennent, sans chercher à les ordonner. Tout au plus les puis-**je** grouper autour des lieux et des êtres; ma mémoire ne se trompe pas souvent de place; mais elle brouille les dates; **je** suis perdu si **je m'**astreins à de la chronologie. (*Si le grain ne meurt ...*)

Je ne veux pas d'autre secours que celui-là : vous parler. - Car je suis à tel point de ma vie que **je** ne peux plus dépasser. Pourtant ce n'est pas lassitude. Mais **je** ne comprends plus. **J'**ai besoin... **J'**ai besoin de parler, vous dis-**je**. (*L'Immoraliste*)

En faisant son autoportrait (moral et physique également) Gide s'attache à l'écriture de soi et le réalise par l'emploi du pronom «je» comme indice qui l'ancre.

P.ex:

A dix-huit ans, quand **j'**eus fini mes premières études, l'esprit las de travail, le cœur inoccupé, languissant de l'être, le corps exaspéré par la contrainte, **je** partis sur les routes, sans but, usant ma fièvre vagabonde. **Je** connus tout ce que vous savez: ... (*Les Nourritures terrestres*)

Dans l'énoncé ancré le «je» s'emploie pour la raison de former l'indication entre celui-ci et d'autres déictiques personnels: possessifs, pronoms des formes conjointes et toniques créant la situation linguistique.

P. ex:

- Mais pourquoi nous fiancerions-nous ? Ne nous suffit-il pas de savoir que nous sommes et que nous resterons l'un à l'autre, sans que le monde en soit informé ? S'il **me** plaît d'engager toute **ma** vie pour elle, trouveras-tu plus beau que je lie **mon** amour par des promesses ? Pas **moi**. Des vœux sembleraient une injure à l'amour ... **Je** ne désirais **me** fiancer que si **je me** défiais d'elle.

- Ce n'est pas d'elle que **je me** défie ... (*La Porte étroite*)

Ils se ressemblent tous, lui disait-je. Chacun fait double emploi. Quand **je** parle à l'un d'eux, il **me** semble que **je** parle à plusieurs.

- Mais, **mon** ami, répondait Marceline, vous ne pouvez demander à chacun de différer de tous les autres.

Plus ils se ressemblent entre eux et plus ils diffèrent de **moi**. (*L'Immoraliste*)

Dans les passages dialogués le «pronom de conjugaison», (LAROUSSE, Grammaire de français contemporain, 1997, p. 231) le «je » est inclus pour la création de la situation de communication entre les interlocuteurs.

P. ex:

- **Je** ne puis vous quitter ainsi, **me** dit-il. Sans doute **j'**ai mal compris vos paroles. Laissez-**moi** du moins l'espérer ...

- Non; répondis-**je**. **Vous** ne les avez pas mal comprises ... mais elles n'avaient aucun sens ; et **je** ne les eus pas plus tôt dites que **je** souffris de leur sottise, - et surtout de sentir qu'elles allaient **me** ranger à **vos** yeux précisément parmi ceux dont **vous** faisiez le procès tout à l'heure, et qui, **je vous** l'affirme, **me** sont odieux comme à **vous**. **Je** hais tous les gens à principes. ... (*L'Immoraliste, Michel-Ménalque*)

Du déictique de la première personne résulte le cas assez fréquent d'allocution de tel qui émet un énoncé.

P. ex:

Je m'élançai vers elle avec une sorte de rage : « Marceline ! Marceline ! » - Allons bon ! Qu'ai-**je** fait ! Ne suffisait-il pas que **moi je** sois malade ? - Mais **j'**étais, **je** l'ai dit, très faible ; peu s'en fallut que **je** ne me trouvasse mal à mon tour. **J'**ouvris la porte ; **j'**appelai ; on accourut. (*L'Immoraliste*)

Outre cela il y a souvent l'exemple typique de l'emploi du «je» dans le dialogue interne de l'énonciateur destiné aux lecteurs.

P. ex:

Je quittai Fongueusemare deux jours après, mécontent d'elle et de **moi-même**, plein d'une haine vague contre ce que **j'**appelais encore « vertu » et de ressentiment contre l'ordinaire occupation de **mon** cœur. Il semblait qu'en ce dernier revoir, et par l'exagération même de **mon** amour, **j'**eusse usé toute **ma** ferveur ; chacune des phrases d'Alissa, contre lesquelles **je m'**insurgeais d'abord, restait en **moi** vivante et triomphante après que mes protestations s'étaient tuées. Eh ! sans doute elle avait raison ! **je** ne chérissais plus qu'un fantôme ; L'Alissa que **j'**avais aimée, que **j'**aimais encore n'était plus ... (*La Porte étroite*)

Je repense souvent à ses larmes et **je** crois maintenant que, déjà se sentant condamnée, c'est du regret d'autres printemps qu'elle pleurait. - **Je** pense aussi qu'il est de fortes joies pour les forts, et de faibles joies pour les faibles que les fortes joies blesseraient. Elle, un rien de plaisir la soulait ; un peu d'éclat de plus, et elle ne le pouvait plus supporter. Ce qu'elle appelait le bonheur, c'est ce que **j'**appelais le repos, et **moi je** ne voulais ni ne pouvais me reposer. (*L'Immoraliste*)

Pour identifier le destinataire (description des détails du portrait moral et physique, son état intérieur) l'auteur recourt au pronom déictique de la première personne du singulier avec pour but d'exprimer ses propres idées et son attitude envers un autre personnage. Cette fonction d'identification permet de reconnaître l'énonciateur dans les actes de paroles des passages dialogués et narratifs.

P. ex:

Il revint. - Ah ! que **j'**avais raison de craindre et que Ménalque faisait bien de renier tout souvenir ! - **Je** vis entrer, à la place de Charles, un absurde Monsieur, coiffé d'un ridicule chapeau melon. Dieu ! qu'il était changé ! Gêné, contraint, **je**

tâchai pourtant de ne pas répondre avec trop de froideur à la joie qu'il montrait de me revoir ; mais même cette joie **me** déplut ; ... **je** vis avec dégoût qu'il avait laissé pousser ses favoris. (*L'Immoraliste*)

Le «je» déictique est le moyen linguistique qui sert à différer les émotions, les sentiments d'auteur sur la base duquel l'énoncé se produit et ce qui prouve que la subjectivité se réfère toujours dans le discours.

P. ex:

Dehors! Oh! **J'**aurais crié d'allégresse. Qu'allais-**je** faire? **Je** ne sais pas. Le ciel, obscure le jour, s'était délivré des nuages; la lune presque pleine luisait. **Je** marchais au hasard, sans but, sans désir, sans contrainte. **Je** regardais tout d'un oeil neuf, ... (*L'Immoraliste*)

- Oh! Pas pour **moi**, protestai-**je**; jusqu'à présent, si pour travailler **j'**avais eu besoin de solitude, **je** ne ... (*Isabelle*)

En analysant les textes des oeuvres de Gide on remarque une sorte de particularité linguistique quand les actes de paroles sont produits par l'énonciateur lui-même, ce sont les références discursives des autres participants de la narration, c'est lui qui les rapporte à l'aide des déictiques.

P.ex :

Il revint, me sourit, me parla et me donna divers remèdes. **Je** compris qu'il me condamnait. - Vous l'avouerez-**je**? **Je** n'eus pas un sursaut. (*L'Immoraliste*)

On voit bien que l'énoncé fait par le narrateur est exprimé par le pronom personnel dominant «je» désigne la situation d'énonciation dans le texte autobiographique. Il construit son image au destinataire grâce au mécanisme référentiel dans lequel le pronom de la première personne tient une place considérable et montre qu'il y a une identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage à la fois. Pour bien comprendre le récit du genre d'autobiographie il est nécessaire de souligner la fonction subjective du déictique du «je» sans lequel l'acte de la parole ne peut normalement pas avoir lieu.

En guise de conclusion selon J-M Adam on peut affirmer que «La narration sera intéressante, si l'orateur, qui parle pour être écouté, et l'auteur, qui écrit pour être lu, savent attacher l'auditeur ou le lecteur, soit en l'amusant, soit l'instruisant, soit en le touchant, c'est-à-dire en parlant à son imagination, à son intelligence ou à son coeur».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam J-M., Les textes: types et prototypes, Paris, Armand Colin, 2008, p.223.

Bartes R., Le plaisir du texte, Ed. du Seuil, 1973; coll. Tel-Quel, p.4.

Ducrot O., Logique, structure, énonciation. Paris: Minuit, 1989, 192 p.

Kerbrat-Orecchioni C., L'énonciation, De la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin, 2009, 267 p.

Gide André, Amyntas, 1994, Paris, Editions Gallimard.

Gide A., L'Immoraliste, Editions Gallimard, Mercure de France, 1902, 182 p.

Gide A., La Porte étroite, extraits sélectionnés par J. Mallion et H. Baudin, Bordas, 1972, 160 p.

Gide André, La Symphonie Pastorale, 1997, Paris, Editions Gallimard, 161 p.

Gide André, Isabelle, 1921, Paris, Editions Gallimard, 148 p.

Gide André, Les Nourritures terrestres, suivi de Les Nouvelles nourritures Ed. Gallimard, 1917-1936, 246 p.

Gide André, Si le grain ne meurt ..., Editions Gallimard, Paris, 1955, 372 p.

Iespersen O., Langage, Londres, 1922, p. 123-124.

LAROUSSE, Grammaire de français contemporain, Paris, Bordas, 1997, 495 p.

Le petit LAROUSSE illustré, 2007, Paris CEDEX 06.

Maingueneau D., Aborder la linguistique, Paris, Editions du Seuil, 1966, et avril 2009, pour la nouvelle édition, 178 p.

Peytard J., Littérature en classe de langue, Cahiers du CRELEF, Besançon, 1984, №17.

Ferrari St., André Gide, Les Faux-Monnayeurs, BREAL, 2001, 127 p.

Référovskaïa E., Vassiliéva A., Essai de grammaire française, Cours théorique, Prosvéchénié, Léningrad, 1973, 430 c.

Якобсон Р. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М.: Наука, 1972. С. 95-113.

RÉFÉRENCES SITOGRAFIQUES

<http://www.gidiana.net/Capitoleindex.htm>

UN LEVIER GRAMMATICAL POUR DÉVELOPPER LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE

Nawal BOUDECHICHE

Institution, Ville, Pays: Centre Universitaire d'EL TARGH- Algérie.

Résumé

Notre contribution se voudrait une analyse de l'effet de l'enseignement de certains faits grammaticaux sur le développement du contenu sémantique et linguistique des écrits de jeunes apprenants algériens en FLE, et par conséquent sur l'expertise rédactionnelle en langue étrangère.

Mots-clés

démarche d'enseignement, production écrite, grammaire de texte

Introduction

Qu'elle soit portée au pinacle ou reléguée au second plan, la grammaire en FLE pourrait être fort bien une affaire de démarche d'enseignement, une construction complémentaire de la linguistique et de la didactique, une articulation judicieuse entre théorie et pratique. Dans le cadre de la matière d'enseignement "*Pratiques de l'Écrit*", les étudiants algériens nouvellement inscrits en première année licence de français sont amenés à produire différents types de texte en FLE, dans le but d'évaluer (i) leur capacité à respecter la structure linguistique de chaque type de texte et (ii) le contenu sémantique des écrits produits. Cette double évaluation du produit écrit incite tout enseignant à construire des démarches d'enseignement/apprentissage variées et adaptées aux besoins de ces apprenants et aux spécificités du texte à produire. Dans ce vaste domaine de la production écrite en FLE, s'il est vrai que les difficultés des apprenants sont nombreuses et variées, il n'en reste pas moins vrai que des problèmes corrélatifs à l'écrit existent pour les natifs de la langue française (Manesse, 2006)⁷; Dolz J. & Gagnon R., 2008⁸). Nous faisons donc l'hypothèse que doter nos apprenants, étrangers à la langue, de certains outils grammaticaux *concrets* et exploitables en classe leur permet d'être acteurs à part entière dans l'acte pédagogique et contribuerait à une meilleure production écrite en FLE. Ces faits grammaticaux permettront ainsi d'améliorer le produit de l'écrit mais également de rendre intelligible le rôle de la grammaire par rapport aux exigences de cette activité. Pour de jeunes apprenants en FLE, grammaire et production écrite peuvent entretenir des relations de complémentarité ou de rejet. Néanmoins, face à la charge cognitive engendrée par l'activité de l'écrit et aux nombreuses difficultés de nos apprenants algériens dans ce domaine, nos résultats sur les effets de l'enseignement de trois faits grammaticaux (1) progression thématique, (2) champ et réseau lexical et (3) reprises anaphoriques sur la réécriture d'un texte descriptif en FLE semblent fort encourageants.

Cadre théorique: La grammaire textuelle

Un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases. Son organisation obéit à un certain nombre de règles permettant d'en garantir la cohérence. Notre intérêt pour la grammaire textuelle se justifie par le fait qu'elle propose une approche globale des écrits. Elle en étudie les différents types ainsi que leurs spécificités. Sur un plan didactique, la grammaire textuelle nous permet de faire des hypothèses et parfois d'expliquer les difficultés des apprenants. En liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite la découverte de certains phénomènes au lieu d'imposer magistralement des notions grammaticales. Ce qui permet un enseignement explicite reliant les apprentissages grammaticaux aux tâches de production aussi bien en langue maternelle qu'en contexte plurilingue. Parmi les divers points de la grammaire textuelle, nous en analysons l'effet de l'enseignement de trois facteurs inhérents à la production écrite d'un texte descriptif. Il s'agit de la progression thématique, du champ et réseau lexical ainsi que les reprises anaphoriques. L'objectif du travail étant de montrer que le résultat de l'activité de production écrite en langue étrangère est sous-jacent à la démarche d'enseignement de la grammaire que propose l'enseignant.

L'expérimentation

La production écrite d'un texte descriptif est une activité courante en milieu scolaire et universitaire algérien, aussi bien en langue arabe (langue d'enseignement) qu'en FLE. Elle varie de la description d'une personne (un portrait) à celle d'un objet ou d'un lieu, ou encore à l'insertion d'un passage descriptif au niveau d'un texte narratif ou explicatif à visée documentaire. Et pourtant, malgré ce *long* parcours d'apprentissage, arrivés en première année universitaire, nos jeunes apprenants présentent encore des productions linguistiquement et sémantiquement fort insatisfaisantes. Il existe certainement des causes nombreuses et variées à ce constat, allant des problèmes de vocabulaire, de grammaire, de pratique réelle de

⁷ Manesse D. (2006). Le chaudron de l'évaluation, orthographe, *Cahiers pédagogiques* n°440, pp.14-15.

⁸ Dolz J. & Gagnon (2008). Production écrite et difficultés d'apprentissage. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève. 120p.

l'écrit, de méconnaissance des processus menant au produit, à des problèmes de motivation et d'intérêt socioculturel pour la production écrite en français. Pour notre part, nous nous intéressons à l'effet de la démarche d'enseignement de certains points grammaticaux sur la réécriture d'un texte descriptif en FLE.

Participants

Des étudiants de première année français inscrits au centre universitaire d'el Tarf⁹, système Licence- Master- Doctorat (N=32) ont participé à l'expérimentation. Il s'agit d'un groupe d'apprenants constitué de 23 filles et de 9 garçons dont la tranche d'âge varie entre 17 et 18 ans.

Démarche expérimentale:

L'expérience se déroule en deux séances de travail à intervalle d'une semaine.

Première séance de travail

Au cours de la première séance, après un rappel des spécificités globales du texte descriptif, pendant trente minutes, les apprenants sont invités à produire ce type de texte en FLE selon la consigne suivante :

"Pour des lecteurs étrangers de votre âge, rédigez un texte en français, dans lequel vous décrivez une fête nationale ou religieuse de votre pays. L'objectif de votre travail est de faire connaître, à vos lecteurs étrangers, une des spécificités de votre pays".

Suite à cette première activité, considérée en tant que "Jet 1", nous mettons en exergue trois faits grammaticaux issus de la grammaire textuelle. Il s'agit :

- D'un rappel d'un cours sur les trois types de "progression thématique" et sur l'importance de ce point de langue sur la production écrite,
- D'un rappel d'un cours sur la notion de "champ lexical" et de la présentation d'une nouvelle notion en rapport avec ce premier point : le réseau lexical,
- Enfin, nous présentons à nos apprenants un cours avec applications diverses sur les différents anaphores grammaticaux pouvant servir à éviter les répétitions, à mieux présenter l'information et de façon global le produit de l'écrit.

1- Rappel de la notion de progression thématique

Sur le plan de la compréhension de texte, cette notion permet de mieux saisir l'évolution de la répartition de l'information en thème (ce dont on parle) et en propos (l'information nouvelle apportée par l'énoncé). Alors que sur le plan de l'écrit, la progression thématique est capitale linguistiquement et sémantiquement parlant. La cohérence du texte produit en dépend du fait qu'elle permet au scripteur de présenter un nombre important d'informations en rapport avec le thème proposé, ainsi qu'une meilleure présentation linguistique des reprises et des nouvelles informations. Lors de la production écrite, une phrase en appelle une autre mais les enchaînements diffèrent selon les diverses combinaisons proposées par la progression thématique. En final, l'étude de la progression thématique favorise la dynamique textuelle lors de l'activité scripturale.

1.1- Les trois types de progression thématique (Bernard Combettes¹⁰):

1.1.1- La progression à thème constant : Elle permet de conserver le même thème pour toutes les phrases du texte, tout en y apportant à chaque fois une information nouvelle (un rhème nouveau). Ainsi, toutes les phrases du texte produit s'articulent autour d'un seul thème.

1.1.2- La progression à thème linéaire : la structure du texte paraît sous la forme de dents de scies. Ainsi, il y a un thème suivi d'un rhème (information donnée). Ce dernier devient le point de départ de la phrase suivante, et ainsi de suite.

1.1.3- La progression à thème dérivé, éclaté ou en éventail : c'est une progression plus complexe mais également beaucoup plus riche que les précédentes, dans la mesure où elle permet au scripteur de présenter différents paramètres en rapport avec un thème ou un rhème central, que l'on retrouve généralement au début de la production écrite.

Pour clore ce rappel, nous mentionnons aux étudiants qu'un texte produit peut contenir ces trois types de progressions et que cette combinaison représente une prouesse dans le domaine de la production écrite.

2- Champ et réseau lexical

Pour ce second point de la grammaire textuelle, nous rappelons à nos étudiants la définition du champ lexical (L'ensemble des mots qui, dans un texte, se rapportent à une même réalité ou à une même idée. Ces mots ont pour point commun d'être synonymes, d'appartenir à la même famille, au même domaine ou encore de renvoyer à la même notion. Le champ lexical présente les différentes informations du thème du texte à produire. Il est de ce fait l'ensemble des mots permettant de désigner, de qualifier, de caractériser une notion, une personne, une technique ou encore une activité). Par la suite, nous élargissons ce rappel de la notion de champ lexical à une présentation de celle de "réseau lexical". Ainsi, ce dernier englobe le champ lexical en y ajoutant les mots, qui à cause du contexte et de certains aspects de leur signification (du fait des connotations) évoquent aussi ce thème (Voir exemple annexe 1).

3- Les reprises anaphoriques

Nous clôturons l'enseignement de ce point de langue par diverses applications relatives à la notion de reprises anaphoriques. Il est clair que pour conserver la cohérence textuelle, le scripteur doit *jongler* avec une démarche de rappel et de progression de l'information. Le rappel requiert des répétitions et l'emploi de structures grammaticales pour "*bien répéter*" l'information. Cette démarche nécessite le recours à des reprises anaphoriques diverses dont dépend la qualité du texte

⁹ Extrême Est de l'Algérie, à 30 kilomètres de la frontière algéro-tunisienne.

¹⁰ Bernard Combettes (1983). Pour une grammaire textuelle. La progression thématique. Paris. Duculot /Bruxelles, A. de Boeck.

produit. Ce sont essentiellement tous les pronoms ainsi que les adjectifs possessifs ou démonstratifs. Il s'ensuit que la reprise anaphorique est un procédé fondamental contribuant à la cohérence d'un texte.

Seconde séance de travail

Une semaine plus tard, nous distribuons aux apprenants le premier texte produit la semaine dernière "Jet 1" dans le but de le réécrire en fonction de la consigne de production ci-dessous:

" En vous référant aux rappels des cours relatifs à la progression thématique, aux notions de champ et réseau lexical et à l'emploi des anaphores, réécrivez votre texte pour mieux présenter les informations et enrichir son contenu".

De ce fait, durant quarante cinq minutes, les jeunes scripteurs tentent de réemployer les points de grammaire enseignés la semaine précédente, pour développer le contenu linguistique et sémantique de leur texte descriptif. Le produit final de cette séance de travail est considéré en tant que "Jet 2".

Résultats

Avant de commencer l'analyse linguistique et sémantique des écrits produits, il est intéressant de noter que tous les apprenants (N= 32) ont produit un texte décrivant soit une fête nationale (50%), soit une fête religieuse (50%). Les thématiques étaient diverses renvoyant à une riche culture. Il s'agit notamment de la fête de l'indépendance de l'Algérie de l'occupation française, de la célébration de la journée de la Femme, de la fête du Sacrifice et de la célébration de l'anniversaire du prophète Mahomet. Ce premier point est important du fait qu'il montre que les participants de l'expérimentation savent respecter un premier point de la consigne de production écrite donnée. Dans une seconde étape, nous avons calculé le nombre d'informations (unité de sens) disponible au niveau des deux productions écrites de chaque apprenant: Jet 1 *versus* Jet 2. Enfin, nous avons calculé pour chaque production écrite (la première et la seconde) le nombre de mots appartenant au réseau lexical de la fête décrite ainsi que le nombre de substituts grammaticaux employés.

Sur le plan sémantique

L'effet de l'enseignement des trois points grammaticaux présentés ci-dessus sur le développement du contenu sémantique des écrits produits et globalement sur la réécriture d'un texte descriptif en FLE se vérifie en comparant le nombre d'informations produites au niveau de chaque jet (Se référer à la Figure n°1).

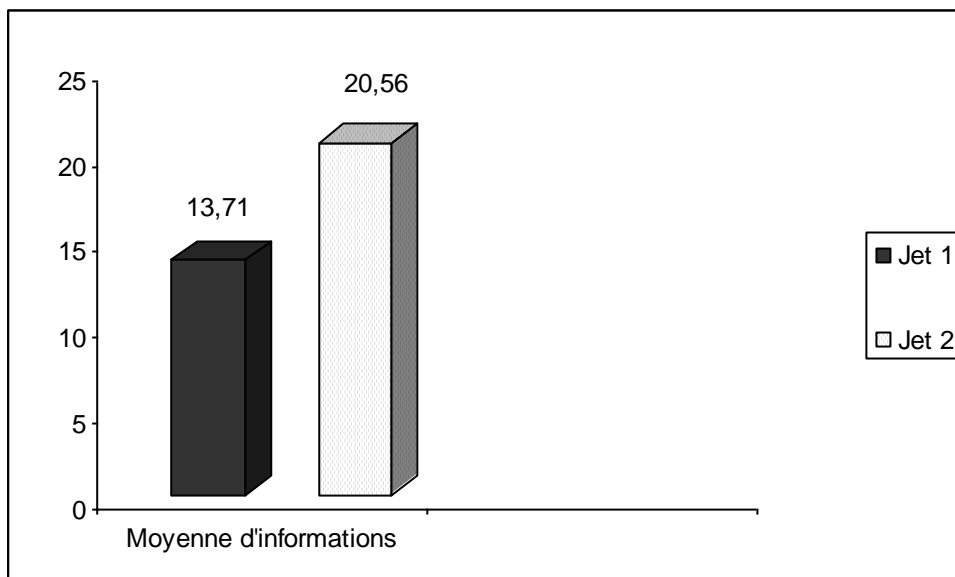


Figure 1: Effet de l'enseignement de la grammaire textuelle sur le développement du contenu sémantique en FLE.

Le résultat obtenu permet de noter une différence entre le nombre d'informations produites par les apprenants avant et après l'enseignement des trois points de la grammaire textuelle cités auparavant (13,71 *vs* 20,56). Il s'ensuit que la grammaire a apporté un solide point d'appui aux stratégies de travail mises en œuvre par les apprenants et a permis une meilleure construction de la signification entre les mots de la langue française et le processus de linéarisation des idées des apprenants (MELČUK, 1997¹¹).

Sur le plan linguistique

La moyenne des mots appartenant au réseau lexical du thème décrit dans le texte est supérieure lors du Jet 2 par rapport à celle disponible lors de la première activité de production écrite (22,75 *vs* 15,71). Se référer à la Figure 2.

¹¹ MELČUK I. (1997). Vers une Linguistique Sens-Texte : Leçon inaugurale au Collège de France. Paris : Collège de France.

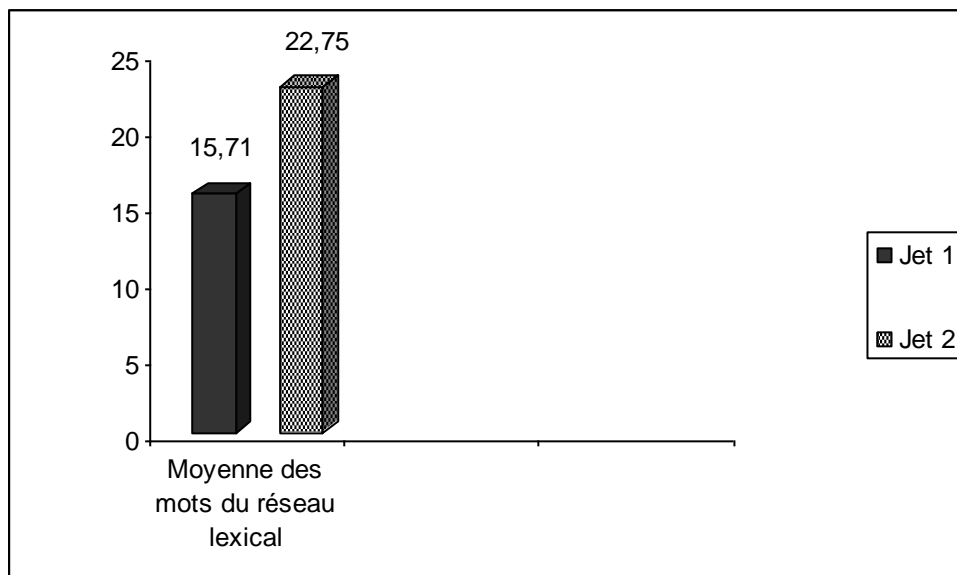


Figure 2: Effet de l'enseignement de la grammaire textuelle sur l'enrichissement du réseau lexical en FLE.

De même que la moyenne des substituts grammaticaux employés lors du Jet 2 est supérieure à celle disponible au niveau du Jet 1 (6,87 vs 3,75). Voir Figure 3.

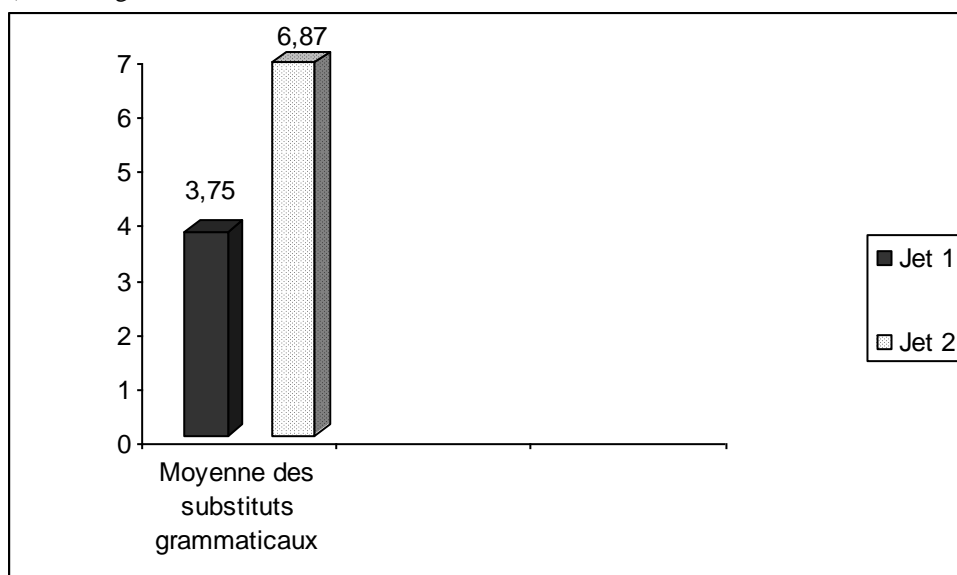


Figure 3 : Effet de l'enseignement des reprises anaphoriques sur l'emploi des substituts grammaticaux à l'écrit.

Les principaux substituts grammaticaux utilisés par les apprenants sont principalement les pronoms personnels et les adjectifs démonstratifs.

Exemples:

- *La fête du Sacrifice, les musulmans préparent des gâteaux et achètent un mouton pour l'égorger comme a fait le prophète Ibrahim lorsqu'il allait égorger son fils Ismaïl.*
- *Le jour de la fête, les gens vont premièrement à la mosquée pour faire la prière, lorsqu'ils sortent, ils s'embrassent.*
- *Les enfants se réunissent pour jouer avec les feux d'artifice et d'autres jeux, ces manières expriment la joie en cette occasion.*

Quant à la progression thématique présente au niveau des écrits des apprenants, nous pouvons noter que le type même du texte à produire a conduit les scripteurs à suivre une progression en éventail permettant de décrire différents aspects inhérents à la fête en question. Il s'agit de décrire les décorations de la ville, les traditions familiales, l'ambiance qui y règne et bien d'autres aspects.

Exemples:

- *Dans notre région, on a une très belle fête islamique. Cette dernière est l'anniversaire du prophète Mohamed, où tous les musulmans sortent à la mosquée. Cette dernière est entourée de lumières de différentes couleurs. La même chose pour les enfants qui jouent avec les feux d'artifice. Les femmes mettent le henné. Elles préparent le couscous. Les voisins viennent à la maison.*
- *Nous les musulmans célébrons annuellement l'occasion de la naissance de notre prophète Mohamed. C'est une fête religieuse. Nous préparons deux côtés:*

Dans la maison, les mères préparent des plats traditionnels. On achète les bougies, les parfums, les jouets pour les enfants et il y a aussi les gens qui s'habillent traditionnellement. D'autre côté, les mosquées. Les volontaires ont lavé les tapis et le muezzin distribue des cadeaux aux gens lisant le Coran.

Conclusion

Un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la grammaire textuelle n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la progression thématique, le réseau lexical et les reprises anaphoriques. Cette dimension devrait être prise en considération par les enseignants de français langue étrangère, du fait qu'elle permet de développer des savoir-faire et non une accumulation de savoirs grammaticaux que l'apprenant ne pourra pas réinvestir. En final, la prise de conscience du fonctionnement de la grammaire de texte et de ses effets sur l'amélioration des capacités scripturales des apprenants est une affaire de gestion des points grammaticaux par rapport aux besoins de la situation d'enseignement/apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Combettes, B. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Paris. Duculot /Bruxelles, A. de Boeck. 1983.
- Dolz J.- Gagnon R. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève. 2008. 120p.
- Manesse D. *Le chaudron de l'évaluation, orthographe*. Cahiers pédagogiques n°440. 2006. pp.14-15.
- MEIČUK I. *Vers une Linguistique Sens-Texte : Leçon inaugurale au Collège de France*. Paris : Collège de France. 1997.

Annexe

Document donné aux apprenants

Consigne de production 1

Pour des lecteurs étrangers de votre âge, rédigez un texte en français, dans lequel vous décrivez une fête nationale ou religieuse de votre pays. L'objectif de votre travail est de faire connaître, à vos lecteurs étrangers, une des spécificités de votre pays.

Points de grammaire

1- Rappel des trois types de progression thématique : Progression à thème constant; progression à thème linéaire et Progression à thème éclaté.

Référez-vous à ces trois types de progression afin de mieux présenter vos informations et enrichir votre texte.

2- Rappel du cours sur le champ lexical

On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui, dans un texte, se rapportent à une même réalité ou à une même idée. Ces mots ont pour point commun d'être synonymes, d'appartenir à la même famille, au même domaine ou encore de renvoyer à la même notion. Le champ lexical renseigne sur le thème du texte.

Exemple : Voici des mots appartenant au champ lexical du travail :

- des synonymes : labeur ouvrage - des mots de la même famille : travailler, travailleur

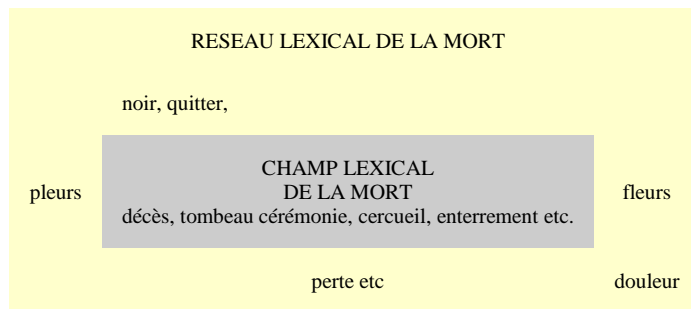
- des mots de même domaine : cartable, manuels scolaires, bureau

- des mots signifiant la même notion : devoirs, exercices, leçons

Référence <http://www.lettres.net/cours/02-champslex.htm>

Le réseau lexical regroupe l'ensemble des mots qui désignent des idées ou des réalités qui renvoient à un même thème (=le champ lexical) plus tous les mots qui à cause du contexte et de certains aspects de leur signification (du fait des connotations) évoquent aussi ce thème.

Exemple :



3- les reprises grammaticales

L'anaphore est un procédé fondamental qui participe à la cohérence d'un texte car il permet de reprendre l'information de différentes manières.

Exemples : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Anaphore_\(grammaire\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Anaphore_(grammaire))

Jean n'avait pas de stylo : je lui ai prêté le mien.

Mon voisin a adopté un gros chien. Il n'est pas très sympathique.

Mon voisin a adopté un gros chien. Cet animal n'est pas très sympathique.

Mon voisin a adopté un gros chien. Ce dernier n'est pas très sympathique.

Consigne de production 2:

En vous référant aux rappels des cours relatifs à la progression thématique, à la notion de champ et réseau lexical et à l'emploi des anaphores, réécrivez votre texte pour mieux présenter les informations et enrichir son contenu.

LES PRONOMS RELATIFS, C'EST FACILE. VRAIMENT ?

Elena Baranová

Faculté des Sciences Humaines, Université Matej Bel, Banská Bystrica, Slovaquie

Résumé

L'article porte sur les pronoms relatifs simples *qui* et *que* et sur les difficultés que rencontrent les apprenants slovaques au cours de l'apprentissage de ce point grammatical. Bien que la théorie soit simple, sans exceptions, et que les apprenants eux-mêmes ne trouvent pas ce sujet de grammaire difficile, dans la réalité, nombreux sont les emplois incorrects de ces deux relatifs. L'auteur se pose la question sur la / les raison/s de cet état des choses et finit par conclure que ce peut être non seulement *qui* / *que* comme interrogatifs qui interfèrent, mais aussi les manuels voire les professeurs qui « brouillent les pistes » menant vers l'emploi correct de ces deux pronoms relatifs. Il y a des exemples tirés de manuels papier aussi bien que ceux fournis par Internet et quelques conseils pour remédier à cette situation.

Mots-clés

langue française, grammaire, enseignement, apprentissage, pronoms relatifs simples

Sur le parcours de l'apprentissage du français, il convient de bien maîtriser les subordonnées relatives le plus vite possible, car elles sont très fréquentes dans la langue, voire plus fréquentes que les autres subordonnées.

Avant de me pencher sur les difficultés qu'affrontent les apprenants slovaques en étudiant ce point de grammaire, j'ai effectué une petite enquête en relevant toutes les propositions subordonnées, rencontrées au fil de la lecture des articles dans deux numéros du magazine *L'Express international* (n^{os} 3064 et 3065), pour appuyer ou écarter l'idée d'une grande présence des relatives dans les textes. En voici les résultats : l'ensemble des subordonnées répertoriées – 278, dont 156 subordonnées relatives, et 122 subordonnées conjonctives (complétives et circonstancielles), c'est-à-dire 56,12% contre 43,88%.

Voyons d'abord ce dont il faut se rendre compte si on veut enseigner les pronoms relatifs français aux élèves slovaques. (Ne seront traités ici que les pronoms *qui* et *que*, vu les limites d'un article.)

1° Le slovaque ne connaît qu'un seul pronom relatif *ktorý* qui, par ses caractéristiques, se rapproche du relatif français composé *lequel* (2 syllabes, changement de forme en fonction du genre et du nombre de l'antécédent).

2° Le français préfère les formes simples (*qui*, *que*) aux formes composées (*lequel*, ...) ¹⁾, utilisées après les prépositions (dans la plupart des cas) ou là où il faut distinguer le genre de l'antécédent.

3° Les pronoms relatifs *qui* et *que* restent invariables en genre et en nombre.

4° Les pronoms relatifs *qui* et *que* se rapportent aux antécédents aussi bien animés qu'inanimés.

5° La forme du pronom relatif dépend de sa fonction syntaxique dans la subordonnée relative (*qui* – sujet, *que* – COD, le plus souvent).

À en croire mes étudiants, futurs professeurs de français, les relatives ne figurent pas parmi les points de grammaire « difficiles ». Malgré cette constatation positive, dans la réalité, ce n'est pas aussi simple que cela, car nombreux sont les cas où les subordonnées relatives produites par des locuteurs slovaques ne sont pas correctes. Pourquoi ?

- 1) Dans notre enquête, sur 156 propositions relatives, 152 sont introduites par un pronom relatif simple, 4 seulement par un pronom relatif composé, après une préposition, donc 97,44% contre 2,56%.

Essayons de cerner les champs des difficultés que rencontrent les élèves slovaques en étudiant les pronoms relatifs.

► Lorsque le moment vient de travailler les pronoms relatifs, les élèves connaissent en principe déjà les formes *qui* et *que* comme pronoms interrogatifs. Ils savent donc que ceux-ci marquent une distinction entre animé (*qui*) et inanimé (*que*) tout en ayant une fonction syntaxique (*qui* – sujet), (*que* – complément d'objet direct). Ils ont tendance à l'appliquer aux relatifs également et choisissent la forme du pronom relatif en fonction du caractère animé ou inanimé de l'antécédent.

Pour y remédier, le professeur, lors de l'étape de la présentation / l'explication du phénomène, veillera à fournir des exemples avec des antécédents aussi bien animés qu'inanimés. Dans les manuels, ceci n'est pas toujours respecté et peut semer de la confusion dans les esprits des apprenants. Prenons deux exemples concrets.

Dans le manuel Taxi 2, L1, p. 11, bien que l'explication nous apprenne que les deux pronoms relatifs représentent aussi bien les animés que les inanimés, les exemples fournis ne l'illustrent pas (tous les antécédents de *qui* étant animés, ceux de *que* inanimés, même dans les phrases qui figurent dans le guide pédagogique, p. 17) :

« Les pronoms relatifs *qui* et *que*

• *Qui* remplace une personne ou une chose. C'est le **sujet** du verbe :

Elle a un fils qui vit maintenant à Strasbourg. (...)

• *Que* remplace une personne ou une chose. C'est le **complément d'objet** du verbe :

*L'Algérie est un pays **que** j'ai découvert à l'âge de dix ans. (...)* »

Ou bien un autre exemple pris dans un document Internet :

Les pronoms relatifs simples

Ils relient deux phrases et évitent la répétition d'un mot: *J'attends une lettre; ma soeur doit m'envoyer cette lettre. J'attends une lettre **que** ma soeur doit m'envoyer.*

- "**Qui**" remplace un mot (personne ou chose) placé avant lui; il est sujet du verbe qui suit: *Valérie est ma cousine **qui** habite à Genève.*
- "**Que**" remplace un mot (personne ou chose) placé avant lui; il est complément d'objet direct du verbe qui suit: *Il m'a rendu le livre **que** je lui avais prêté.*

<http://grammaire-fle.wikispaces.com/Les+pronoms+relatifs> (21. 12. 2009)

► Une confusion est également possible au cas où les élèves ne comprendraient pas « *predmet* » comme fonction syntaxique mais comme « *objet, substantif inanimé* ». (Voir l'exemple internet ad 4) ci-dessous.)

► Les élèves ont tendance à confondre la fonction syntaxique du pronom relatif lui-même et celle de son antécédent et choisissent le pronom relatif d'après la fonction qu'a l'antécédent dans la proposition principale.

Il convient donc de mettre l'accent sur le fait que le pronom relatif a une fonction syntaxique dans la proposition relative, indépendamment de la fonction de son antécédent (fonction dans la principale) et d'éviter de donner des exemples dans lesquels la fonction du pronom relatif et la même que celle de son antécédent. Exemple :

qui = sujet (chose ou personne)	<i>Ce tailleur est noir. Ce tailleur (sujet) n'appartient pas à la victime. Le tailleur qui est noir n'appartient pas à la victime.</i>
que = complément d'objet direct	<i>La police trouve une femme morte. Personne ne connaît cette femme (complément d'objet direct). La police trouve une femme morte que personne ne connaît.</i>

<http://www.polarfle.com/exercice/interpronrel.htm> (21. 12. 2009)

*(le tailleur = sujet de la principale; qui = sujet de la proposition relative
une femme morte = COD de la principale; que = COD de la proposition relative)*

Pour la même raison, il vaut mieux éviter de travailler ce point grammatical sur les phrases incomplètes du type :
Le garçon que j'ai rencontré – Le chien qui s'est perdu (Voir aussi l'exemple ad 4) ci-dessous.)

Pour ne pas entrer trop en détail dans l'explication grammaticale, on recommande d'attirer l'attention des élèves sur le fait que le pronom relatif *qui* est, en principe, suivi d'un verbe conjugué, tandis que le pronom *que* est suivi d'un substantif ou d'un pronom personnel sujet. Cependant ceci n'est pas complètement sans risque, notamment dans les propositions relatives comportant un pronom personnel à la 1^{ère} ou 2^e personne du pluriel où les élèves risquent de confondre *nous / vous* comme sujet et complément d'objet.

Exemple: *Comment s'appelle le garçon **qui** vous a invité ? (vous – COD)*

*Comment s'appelle le garçon **que** vous avez invité ? (vous – sujet)*

En Français 3, Livre du professeur, p. 25

► Une autre source de phrases incorrectes est la répétition du nom / pronom antécédent dans la proposition relative, ce qui arrive surtout dans les exercices de transformation.

Exemple : *Tu cherches un roman. Comment s'appelle le roman ? - * Comment s'appelle le roman que tu cherches le roman ?*

Pour y remédier, on peut, en premier lieu, travailler avec des crayons de couleurs, souligner l'antécédent et biffer le nom / le groupe nominal / le pronom qui va apparaître sous forme de pronom relatif :

Tu cherches ~~un roman~~. Comment s'appelle le roman ? – Comment s'appelle le roman que tu cherches ?

En réfléchissant sur les raisons pour lesquelles les élèves slovaques confondent les pronoms relatifs *qui* et *que* – à part le fait que leur faculté discriminative n'est pas automatique puisqu'en slovaque, il n'y a qu'un pronom relatif *ktorý* – il y en a une qui se dessine très nette : ce sont les manuels, les fiches de grammaire sur Internet et, hélas, aussi les enseignants

eux-mêmes qui sèment la confusion par des explications et des consignes manquant de clarté et de précision (parfois trop concises) et des exemples mal choisis ou mal construits. Citons-en quelques cas:

1. Absence d'éléments importants dans l'explication grammaticale

Exemple pris dans la méthode Forum 1, Livre de l'élève, Précis grammatical, p. 202

E4 Les pronoms relatifs ♦ U9

Ils servent à relier deux propositions dans une phrase. Ils introduisent une proposition relative. La proposition relative précise un nom, de la même façon qu'un adjectif.

Qui	sujet	<i>J'ai vu <u>un film</u> qui m'a beaucoup plu. Quel bon gâteau ! C'est <u>toi</u> qui l'a fait ?</i>
Que, qu'	complément direct	<i>J'ai lu <u>le livre</u> que tu m'as prêté. Alain montre à <u>la fille</u> qu'il a rencontrée hier. (sic)</i>

Même si la théorie se veut simple, sans métalangage grammatical trop technique (*complément direct* au lieu de *complément d'objet direct*, *préciser* au lieu de *déterminer*), cette simplification ne devrait pas se faire au détriment de la complexité de l'information sur le sujet grammatical traité.

Dans ce cas-là, il manque des éléments nécessaires : mention explicite que le choix du pronom relatif *qui* ou *que* ne dépend ni de genre, ni de nombre ni de caractère animé ou inanimé de l'antécédent (du nom qu'il *précise*), mais de sa fonction syntaxique qu'il a dans la proposition relative. De même, il aurait fallu ajouter une remarque sur l'accord du participe passé avec le pronom relatif *que* (en fonction de COD) puisque un participe passé accordé se trouve dans le 4^e exemple. D'ailleurs, cette phrase n'est pas correcte et, dans la version slovaque du *Précis grammatical*, elle a été reformulée comme suit: *Alain montre sa moto à la fille qu'il a rencontrée hier.* (p. 29)

2. Inexactitudes ou erreurs dans la partie explicative

Exemple pris dans le manuel Quartier Libre 1, Livre de l'élève, Précis grammatical, p. 125

« Qui je podmětové vztažné zájmeno (pronom relatif).

Nahrazuje vlastní nebo podstatné jméno označující osobu nebo předmět. Odpovídá na otázku kdo/co?

J'aime les livres qui parlent de voyages.

Cherchons dans la classe les garçons / les filles qui viennent en bus au collège.

Que je předmětové vztažné zájmeno. Nahrazuje vlastní nebo podstatné jméno označující osobu nebo předmět.

Odpovídá na otázku: koho/co?

J'adore le livre que tu m'as offert.

C'est la fille que tu vois tous les matins dans le bus.»

La partie de la phrase marquée en gris n'a pas de sens. Traduction: (*Le pronom relatif*) remplace un nom propre ou un substantif... Il faudrait la reformuler comme ceci: ... un nom propre ou un nom commun.

(Voir également l'exemple ad 5) ci-dessous.)

3. Manque de clarté dans la présentation des exemples

les pronoms relatifs coordonnent deux phrases en une seule phrase.			
phrase 1	phrase 2	phrase coordonnée (?)	fonction
Je vois un homme.	Il marche.	Je vois un homme qui marche.	sujet
Je vois un homme.	Il marche.	L'homme que je vois marche.	objet

http://www.hku.hk/french/starters/structures/07_relatifs.htm (22. 12. 2009)

Il serait plus clair de présenter la ligne en gris de manière suivante:

*L'homme marche. Je **le** vois. – L'homme **que** je vois marche.*

La présentation gagnerait en clarté si les mots remplacés par les pronoms relatifs étaient écrits en couleur (Il – le). En plus, le terme *coordonné* n'est pas à sa place ici. Voici la proposition du même tableau avec des modifications effectuées:

les pronoms relatifs relient deux phrases en une seule			
phrase 1	phrase 2	phrase avec proposition relative	Fonction du pronom relatif
Je vois un homme.	Il marche.	Je vois un homme qui marche.	sujet
L'homme marche.	Je le vois.	L'homme que je vois marche.	objet

4. Confusion possible entre *objet* = antécédent inanimé et *objet* = fonction syntaxique

Référent	Sujet de la proposition relative	<u>Objet</u> de la proposition relative
Personne	qui <i>La dame qui est venue hier...</i>	que <i>Le médecin que je vois régulièrement...</i>
<u>Objet</u>	qui <i>C'est une histoire qui m'a ému.</i>	que <i>Le film que je suis allé voir la semaine dernière était excellent.</i>

<http://www.connectigramme.com/pronrel.htm/pronrel.htm> (21. 12. 2009)

5. Confusion possible entre la fonction syntaxique de l'antécédent et celle du pronom relatif

1. Le pronom relatif QUE a la fonction de complément d'objet direct.

*Le sport **que** je préfère est la natation.*

Le sport: COD

COD + QUE + Sujet + Verbe

2. Le pronom relatif QUI a la fonction de sujet.

*Le sport **qui** me fascine le plus est la natation.*

Le sport: sujet

Sujet + QUI + Verbe

http://www.prof2000.pt/users/dany/les_pronoms_relatifs.htm (21. 12. 2009)

Non seulement la présentation dans ce cas-là n'est pas claire, elle est incorrecte:

a) *Le sport* dans la première phrase n'est pas COD, mais sujet.

b) La fonction syntaxique de l'antécédent n'agit pas sur la fonction syntaxique du pronom relatif, donc sur le choix du pronom relatif.

6. Confusion possible entre COD et COI

Dans le manuel Taxi 2, guide pédagogique (p. 17), la première phrase (a) pour observer l'emploi de *que* relatif contient un COD partitif:

« *L'argent **qu'**elle touche, elle l'utilise pour payer son loyer et pour ses fils. (...) On pourrait dire (...) Armelle touche de l'argent.* Dans cette (...) phrase, *argent* est le **complément d'objet** du verbe *toucher*. » (En gras dans le texte.)

Remarques:

- On parle tout simplement d'« un complément d'objet », sans préciser qu'il s'agit d'un COD partitif.

- Il vaudrait mieux commencer l'observation par la phrase (c), p. 17, avec un COD que les élèves pourraient facilement reconnaître:

« *Le pays **que** ses parents ont quitté est en Afrique du Nord.* »

7. Exemples incorrects

L'exemple suivant, mal construit, illustre l'emploi du pronom relatif *que*:

*Ma mère parle d'(sic)homme **qu'**il travaille à l'usine.*

(Moja mama hovorí o mužovi, ktorý pracuje v továrni.)

http://www.oskole.sk/?id_cat=11&clanok=2668 (22. 12. 2009)

8. Confusion entre *que* = pronom relatif et *que* = conjonction

L'exemple suivant a été trouvé dans un test sur les pronoms relatifs:

Pronoms relatifs QUI, QUE, OÙ

Questions à choix multiples

3	Je	trouve	cet	exercice	est	assez	difficile.
<input type="checkbox"/>	que							
<input type="checkbox"/>	où							
<input type="checkbox"/>	qui							

<http://www.prof2000.pt/users/dany/relatifs2.htm> (21. 12. 2009)

En guise de conclusion

Malgré le fait que la théorie des pronoms relatifs *qui* et *que* est relativement simple et fonctionne sans exception, sa présentation destinée aux apprenants du FLE, comme nous le font observer les exemples présentés, trahit de nombreuses failles au niveau aussi bien de l'explication que celui des exemples fournis. Ceci est vrai pour les documents sur papier aussi bien que pour les documents électroniques (manuels, fiches grammaticales, exercices, suggestions méthodologiques dans les guides pédagogiques) mis à la disposition des enseignants et des apprenants du FLE. Il est donc de première importance que le professeur de français (formé ou en formation), avant d'aborder ce sujet grammatical – comme d'ailleurs tous les sujets à enseigner – prenne suffisamment de temps pour réfléchir aux supports et à la méthode qu'il va utiliser et ne se laisse pas bercer par la profusion de la documentation grammaticale à sa portée. Il convient de ne rien laisser au hasard, car il peut arriver que le hasard, pour une fois, ne fasse pas bien les choses. Et le professeur risque de tomber dans des pièges tendus et d'y entraîner ses élèves. Et ce serait vraiment dommage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bescherelle 3, La Grammaire pour tous, Paris, Hatier 1990

Caquineau-Gunduz, M.-P. et al., Les Exercices de grammaire B1, Paris, Hachette FLE 2005 (avec corrigés)

Descotes-Genon, Ch. et al. L'Exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire, Grenoble, PUG FLEM 1993

Dubois, J. – Lagane, R., Grammaire, Paris, Larousse 1995

Hendrich, J. – Radina, O. – Tláškal, J., Francouzská mluvnice, Nakladatelství Fraus Plzeň 2001

Poisson-Quinton, S. et al., Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire, Paris, CLE International 2007

Taišlová, J., Mluvnice francouzštiny, kniha + pracovní zošit, Praha, Leda 2002 (doplnok k stredoškolskej učebnici On y va!)

En Français 3 (Taišlová, J., Baranová, E., Cluse, J.-L.), Livre de l'élève, 4^e édition. Bratislava SPN, Paris Hachette 2001

En Français 3 (Baranová, E.), Livre du professeur, Bratislava SPN 1999

Forum 1 (Baylon, Ch. et al.), Livre de l'élève, Hachette Livre 2000

Forum 1, Študijná príručka, Prehľad gramatiky, francúzsko-slovenský slovníček, francúzsko-slovenský a slovensko-francúzsky terminologický slovníček, Plzeň Fraus 2003

Quartier Libre 1 (Bosquet, M., Rennes, Y., Vignaud, M.-F.), Livre de l'élève, version tchèque, Praha Klett, 2010

Taxi 2 (Capelle, G., Menand, R.), Livre de l'élève, Paris Hachette Livre 2003

Taxi 2 (Guédon, P.), Guide pédagogique, Paris Hachette Livre 2000

L'Express International, n^{os} 3064, 3065

RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES

<http://www.connectigramme.com/pronrel.htm/pronrel.htm> (21. 12. 2009)

http://www.hku.hk/french/starters/structures/07_relatifs.htm (22. 12. 2009)

http://www.oskole.sk/?id_cat=11&clanok=2668 (22. 12. 2009)

<http://www.polarfle.com/exercice/interpronrel.htm> (21. 12. 2009)

http://www.prof2000.pt/users/dany/les_pronoms_relatifs.htm (21. 12. 2009)

<http://www.prof2000.pt/users/dany/relatifs2.htm> (21. 12. 2009)