



HAL
open science

L'acquisition et l'enseignement des relatives en FLE: regards croisés

Pascale Trévisiol-Okamura

► **To cite this version:**

Pascale Trévisiol-Okamura. L'acquisition et l'enseignement des relatives en FLE: regards croisés. Les subordonnées : corpus, acquisition et didactique, pp.103-122, 2015. hal-02984437

HAL Id: hal-02984437

<https://hal.science/hal-02984437>

Submitted on 31 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'acquisition et l'enseignement des relatives en FLE : regards croisés

Pascale TREVISIOL-OKAMURA, Université de Poitiers, FoReLL EA 3816

Résumé

Cet article envisage l'étude d'un type de subordonnée - les relatives - d'un point de vue acquisitionnel et didactique, à partir de données narratives orales d'apprenants japonais du français et de manuels de FLE. Les résultats pointent une appropriation progressive et un emploi sélectif des moyens linguistiques propres à la subordination relative dans la production spontanée en français L2. Ces formes qui témoignent du développement de la complexité syntaxique et discursive du lecte d'apprenant remplissent des fonctions variées qui évoluent au fil de l'apprentissage. On examine par la suite comment ce phénomène linguistique est abordé et décrit dans le matériel pédagogique, en confrontant séquences développementales et séquences didactiques. Avec un regard critique sur les types de documents et d'activités et les descriptions grammaticales en vigueur, notre étude souligne le décalage patent entre ce qui est enseigné et ce qui est intériorisé et produit par l'apprenant.

Abstract

This paper deals with the study of a type of subordinate clauses - the relative clauses - from an acquisitional and pedagogic point of view, from data of Japanese learners of French and textbooks of French as a foreign language. Results show a progressive appropriation and a selective use of the linguistic means for relative subordination in French L2 spontaneous production. These forms reflecting the development of syntactic and discursive complexity of learners' variety are filling varied functions which evolve in the course of the learning. We then examine how this linguistic phenomenon is approached and described in the teaching material, by confronting developmental sequences and pedagogic sequences. With a critical look on the types of documents and activities and the current grammatical descriptions, our study underlines the obvious gap between what is taught and what is interiorized and produced by the learner.

Introduction

La subordination relève de procédés grammaticaux jugés souvent complexes de hiérarchisation de l'information à travers lesquels on marque la dépendance syntaxique d'une proposition par rapport à une autre. Cette étude vise à interroger cette complexité en examinant l'acquisition et l'enseignement-apprentissage de la subordonnée relative en français langue étrangère. Cela nous amène à soulever deux ensembles de questions :

- des questions portant sur l'acquisition : que fait l'apprenant dans ses productions ? quelles sont les séquences acquisitionnelles qui s'en dégagent ? Comment et à quel moment de l'apprentissage un apprenant adulte en milieu guidé exprime-t-il cette relation de dépendance ? Quelles sont ses difficultés éventuelles dans la mise en place de ces procédés d'ordre syntaxique autant que pragmatique/discursif ?
- des questions portant sur les supports pédagogiques proposés : quelles sont les séquences didactiques traitant ce type de phénomène ? Comment et à quel moment de

l'enseignement-apprentissage ? Où se situent ces séquences dans la progression didactique ?

Le rapprochement entre les réponses à ces deux ensembles de questions (séquences acquisitionnelles vs didactiques) conduit à voir comment est abordé le traitement d'un objet linguistique tel que la subordonnée relative pour et par des apprenants de français L2. L'objectif de ce chapitre est donc de se demander dans quelle mesure les études en acquisition d'une L2 peuvent contribuer à en améliorer l'enseignement-apprentissage. La réponse à cette question passe nécessairement par une mise en relation des recherches acquisitionnelles sur la complexification du lecte d'apprenant et celles, didactiques, qui se consacrent à la description du matériau langagier pour la classe de langue.

Les travaux en acquisition auxquels nous faisons référence se situent dans une perspective fonctionnaliste qui conçoit l'acquisition comme l'élaboration d'un nouveau système linguistique (lecte d'apprenant, cf. Klein 1989) à des fins communicatives et cherche à décrire l'utilisation de ce lecte tout en considérant les relations entre structures, fonctions et contexte. En effet, l'approche fonctionnaliste en acquisition des langues, dans sa prise en compte du contexte au sens large (linguistique et extra-linguistique), nous semble la plus intéressante et la plus apte à effectuer un rapprochement avec les études didactiques.

Nous commencerons par présenter un ensemble d'études portant sur l'acquisition de la grammaire et le développement de la complexité syntaxique et discursive en langue étrangère, puis nous verrons en quoi le développement de la subordination permet à l'apprenant de structurer son lecte en section 2. En nous intéressant plus spécifiquement au cas des relatives en français L2, nous examinerons en section 3 la mise en place des relations formes-fonctions dans le discours en lien avec les séquences développementales qui se dégagent des productions en L2. La section 4 sera consacrée au traitement des relatives dans les référentiels et les manuels de FLE. Nous nous appuyerons sur des séquences didactiques de manuels récents et examinerons les descriptions métalinguistiques et les types d'activités proposés, en nous interrogeant sur celles qui sont les plus appropriées pour faciliter l'utilisation et l'acquisition des subordonnées relatives. Enfin, une réflexion sur un lien possible entre acquisition et séquences didactiques sera proposée dans la discussion/conclusion.

1. Acquisition de la grammaire et complexité syntaxique et discursive

L'émergence et le développement de la grammaire en LE/L2 concernent la mise en place des contraintes morphologiques et syntaxiques du système de la langue cible (LC). Les recherches en acquisition des langues (RAL) dans une perspective fonctionnaliste se sont intéressées au processus de grammaticalisation "acquisitionnelle" qui renvoie, selon la définition de Giacalone-Ramat, à "l'adaptation graduelle aux normes de la langue cible" (1992, p. 145). Cette "mise en grammaire", motivée par les besoins de communication de l'apprenant, se manifeste, entre autres, par la complexification des énoncés et le développement de la subordination. Nous examinerons ce processus en prenant comme objet d'étude la proposition relative dans un cadre discursif, et nous verrons comment les apprenants acquièrent dans leurs productions spontanées les contraintes relatives à l'emploi de ce type de subordonnée.

En construisant un discours, tout locuteur doit non seulement produire des énoncés bien formés mais aussi organiser ces énoncés pour en faire un discours cohérent et compréhensible. Des contraintes s'appliquent donc à deux niveaux : au niveau local (énoncé) et global (texte). Pour l'apprenant, il s'agit de maîtriser : (a) des contraintes phrastiques qui régissent la structure interne des constituants majeurs de l'énoncé et les relations entre ces constituants ; (b) des contraintes discursives régulant le développement de l'information à travers les énoncés. Par rapport à notre objet d'étude, l'apprenant doit ainsi non seulement savoir employer une proposition relative bien formée, en marquant la fonction grammaticale (sujet, objet) du pronom, mais aussi l'utiliser dans un contexte discursif approprié pour marquer l'introduction ou le maintien de l'information.

L'étude de Kirchmeyer (2002), reprise par Bartning et Kirchmeyer (2003), s'est penchée sur le développement de la compétence textuelle chez des apprenants suédophones du français L2. Lorsque le locuteur planifie le message préverbal lors du processus de production langagière (cf. Levelt 1989), il structure l'information en liant ou non les énoncés les uns par rapport aux autres, et en construisant ou non des énoncés complexes. Plus ces liens sont spécifiés, plus il y a de propositions dans un même énoncé, plus le degré d'empaquetage et d'intégration syntaxique est élevé. C'est ce qui distingue les textes des locuteurs natifs de ceux des apprenants avancés. La subordination relève ainsi de la capacité du locuteur à organiser l'information de façon hiérarchisée, à l'aide de marques explicites.

Capacité chez le locuteur	Propriété du discours	Structures linguistiques
Planification	degré d'empaquetage*	énoncés multipropositionnels
Hiérarchisation de l'information	degré d'intégration	subordination, prop. infinitives, participiales, elliptiques
Abstraction	degré d'ellipse	constructions elliptiques

*empaquetage propositionnel = complexité syntaxique

Tableau 1. La complexité discursive : variables psycholinguistiques, discursives et linguistiques (cf. Bartning et Kirchmeyer, *ibid.*)

Pour décrire la complexité discursive des productions d'apprenants, Bartning et Kirchmeyer (*ibid.*) distinguent 3 types de structuration : la juxtaposition, la décomposition et la synthétisation d'événements. Dans les deux premiers types de structuration, on trouve des énoncés simples mais dans la juxtaposition, les liens entre événements/énoncés ne sont pas spécifiés alors que dans la décomposition d'événements, les liens sont spécifiés par des connecteurs. Enfin, dans la synthétisation d'événements, on trouve non seulement des énoncés simples et complexes mais aussi des connecteurs.

Les relatives constituent un moyen privilégié permettant de relier des propositions et relèvent donc du troisième type de structuration.

2. Développement de la subordination en L2

Le processus de complexification du lecte d'apprenant a été étudié dans le cadre du projet ESF (cf. Perdue 1993) qui s'est attaché à comparer l'acquisition spontanée de plusieurs LC (dont le français) par des migrants en milieu social. Rappelons que cette étude longitudinale a permis de constater la mise en place progressive d'un système linguistique minimal appelé 'variété de base' (Klein & Perdue 1992, 1997, Perdue 1995) et constituant une étape obligée dans l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, tous les apprenants observés atteignent ce niveau 'de survie' dans la LC. La variété de base s'inscrit dans le développement d'un palier d'acquisition à un autre, allant d'une structuration nominale de l'énoncé à une structuration verbale non fléchie. Le palier supérieur, à structuration verbale fléchie, appelée 'variété post-basique', n'est atteint que par quelques apprenants.

L'étude de Klein et Perdue (1993) sur la structuration de l'énoncé en L2 montre que lorsque les locuteurs atteignent le stade post-basique, ils sont à même de développer des moyens complexes qui leur permettent de sortir des contraintes d'ordre pragmatique et discursif et d'aller vers le syntaxique. A titre d'exemple, dans la construction d'un récit, le principe d'ordre naturel est un moyen temporel pragmatique grâce auquel on peut exprimer l'ordre des événements tout en laissant implicite la relation 'après' entre deux événements. L'adhésion stricte à ce principe de succession ne permet pas d'exprimer les relations temporelles d'antériorité et de simultanéité. L'explicitation de ces relations implique une violation de la chronologie des événements et provoque par conséquent un marquage, qui peut se réaliser au moyen d'un simple adverbe (*avant*) ou d'une expression temporelle permettant de hiérarchiser l'information (*quand*), mais aussi de façon plus élaborée et grammaticalisée avec des moyens morphologiques (flexion). On passe ainsi de la parataxe, où les unités sont associées sans marques explicites, à l'hypotaxe.

D'après les mêmes auteurs, le développement de la subordination en L2 correspond à l'acquisition de moyens pour :

- donner un cadre aux paroles, pensées, perceptions des personnages (complétives avec des verbes de 'dire')
- mettre des événements en arrière-plan, à l'aide d'une contextualisation temporelle (*quand, pendant* et équivalents)
- indiquer des causes et des buts (*parce que*)
- assigner des propriétés à un protagoniste (par des actions auxquelles il a participé) lorsque son repérage par un SN plein défini est insuffisant pour l'identifier (relatives)
ex 1. the woman *che* work in the cooking (=kitchen)

3. Le cas des relatives : séquences développementales et relations formes-fonctions

Nous partirons de la fonction d'une relative restrictive telle qu'elle est définie par Keenan et Comrie (1977), à savoir celle de limiter l'ensemble des référents. Or, comme le signale Giacalone-Ramat (ibid), dans le discours, ce but peut être atteint avec d'autres moyens, ce qui explique la rareté des relatives dans les phases initiales d'acquisition : les relations entre les propositions sont très rarement signalées et les moyens pragmatiques sont prédominants (voir Schumann, 1980 ; Sato, 1988). En ce qui concerne l'acquisition de l'italien L2, les résultats confirment les prévisions formulées par Keenan et Comrie sur la hiérarchie des constructions relatives (voir aussi sur l'acquisition du français Giacalone Ramat et Ceriana, 1986) : les relatives les plus fréquentes sont celles sur le sujet, tandis que celles sur l'objet direct et

indirect ou le locatif sont beaucoup plus rares, et montrent un emploi généralisé de *che* (cf. ex 1 supra).

Deux études sur l'acquisition des propositions relatives en français L2, celle de Bartning et Kirchmeyer (2003) et celle de Trévisiol (1999, 2002), nous serviront comme base pour dégager un continuum acquisitionnel de ce type de subordonnée chez des apprenants guidés universitaires ayant une LM relativement éloignée du français (respectivement le suédois et le japonais).

Bartning et Kirchmeyer (ibid.), qui se sont penchées sur l'acquisition du français L2 par des apprenants suédois à travers des récits de fiction et des conversations spontanées, relèvent une diversification progressive des différents types de relatives dans les productions orales. L'emploi de subordonnées relatives est attesté relativement tard, à partir du niveau intermédiaire (groupe 2), soit au bout de 3,5 années d'étude au lycée : les apprenants suédophones font appel à des relatives en *qui* de façon surgénéralisée et à des structures clivées en *c'est/ il y a ... qui*. Au niveau avancé, soit à partir de 4,5 années d'études à l'université (groupes 3 et 4), on atteste l'émergence d'autres relatives en *que, où, ce qui/que, lequel/ laquelle*, davantage employées (et auprès d'un plus grand nombre de locuteurs) après le 2e visionnement du support vidéo (Vid2). Les avancés se distinguent des natifs (LN) par le fait que chez ces derniers, tous les relatifs sont attestés : la moitié des formes correspond cependant à des relatives en *qui* et le quart à des structures présentatives (clivées) en *c'est/ il y a/ on voit/ on entend ... qui/que* (cf. tableau ci-dessous).

	clivée	qui	que	où	ceQ	leQ
gpe 2	5 (6) ¹	8 (3)/ 1*(1)	-	-	1** (1)	-
gpe 3+4 Vid1	43 (11)	25 (9)	1 (1)	9 (3)	4 (4)	1 (1)
gpe 3+4 Vid2	43 (12)	54 (12)	11 (4)	6 (4)	6 (4)	-
LN	25 (11)	50 (12)	8 (5)	13 (7)	6 (5)	1 (1)

* *qui* ayant fonction de *que*

** *tout que* ayant fonction de *tout ce que*

Tableau 2. Répartition des différentes formes relatives chez les apprenants et les natifs (cf. Bartning & Kirchmeyer, *ibid.*)

D'autre part, les auteures distinguent deux fonctions essentielles de la relative: une fonction descriptive (de loin la plus courante) utilisée pour les descriptions et commentaires dans l'arrière-plan du récit, et une fonction continuative, employée pour exprimer des informations qui font avancer le récit, donc appartenant à la trame.

ex 2. et enfin il regarde une /// une homme **qui vend vendre les ballons**
 (rel. descriptive/ AP)

ex 3. et voilà l'ambulance **qui vient // et qui prend / la voiture // avec / eux**
 (rel. continuative/ Trame)

¹ Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'informateurs chez qui la structure est attestée (sur un total de 12 par groupe)

Les apprenants moins avancés se limitent à la fonction descriptive de la relative, exprimant la fonction continuative avec d'autres structures telles que la coordination ou l'enchaînement des énoncés par des connecteurs séquentiels (*après, et puis, ...*). Quant aux apprenants plus avancés, ils emploient les relatives en élargissant leur fonction de base à celle continuative, même si les relatives descriptives restent majoritaires, comme dans les données natives du reste (cf. tableau ci-dessous).

	DESCR	CONT
Groupe 2	12	3
%	80	20
Gr. 3+4 Vid1	61	22
%	73.5	26.5
Gr. 3+4 Vid2	82	38
%	68	32
LN	68	35
%	66	34

Tableau 3. Répartition des fonctions descriptive (DESCR) et continuative (CONT) des relatives (cf. Bartning & Kirchmeyer, *ibid.*)

L'itinéraire acquisitionnel de la relative passe donc, dans un premier temps, par une forme de base (*qui* ou */ke/* en français L2, *che* en italien L2) surgénéralisée du fait de sa saillance et de sa fréquence dans l'input. Une même forme remplit ainsi plusieurs fonctions (syntaxiques, ici). Dans un deuxième temps, avec la diversification des formes et des fonctions, les apprenants attribuent une forme à une seule fonction d'après le principe d'Andersen (1984) 'one to one principle'. Ainsi, la relative est employée essentiellement pour décrire un référent ou faire des commentaires (relative descriptive). Enfin, à un stade plus avancé, les apprenants sont capables d'associer plusieurs fonctions à une même forme, comme dans la LC, ce qui revient à savoir utiliser des relatives descriptives mais aussi continuatives dans le discours.

En confrontant les analyses de Bartning et Kirchmeyer (*ibid.*) à notre corpus d'apprenants japonais (Trévisiol 1999, 2002), également en milieu guidé alloglotte, nous retrouvons dans les productions une même diversification progressive des formes et des fonctions. Les données textuelles, narratives et descriptives, ont été produites respectivement à partir de deux tâches : un récit de film ('Les Temps Modernes'², de Charlie Chaplin) et une description d'affiche ('La place du Moulin Rouge' de Rodolphe Rousseau) réalisées par chaque apprenant³. Dans les deux situations, il devait fournir à l'interlocuteur natif des informations que ce dernier ne possédait pas, à savoir la 2e partie du film pour quelqu'un ne l'ayant pas vue et la description d'une affiche à l'attention de quelqu'un ne l'ayant pas sous les yeux et devant la dessiner.

récit de film	clivée	qui	où	ce qui
----------------------	--------	-----	----	--------

² Cet extrait de film, issu d'un montage de 25 mn, a été utilisé dans le cadre du projet ESF (cf. Perdue 1993)

³ Trois groupes de compétence ont été délimités : élémentaire (n=6), intermédiaire (n= 7) et avancé (n=7). Les étudiants de niveau élémentaire comptabilisaient entre 100h et 200h extensives de français, ceux de niveau intermédiaire entre 200 et 300h et ceux de niveau avancé entre 300 et 600h.

gpe I (Elém)	1 (1)	-	-	-
gpe II (Interm)	2 (1)	1 (1)	-	-
gpe III (Avancé)	7 (4)	7 (5)	2 (2)	1 (1)
TOTAL	10	8	2	1

Tableau 4. Répartition des formes relatives dans les données narratives en français L2

description d'affiche	clivée	qui	où	ce qui
gpe I (Elém)	9 (2)	2 (2)	1 (1)	-
gpe II (Interm)	10 (3)	1 (1)	-	-
gpe III (Avancé)	22 (6)	4 (3)	-	-
TOTAL	41	7	1	0

Tableau 5. Répartition des formes relatives dans les données descriptives en français L2

Les relatives émergent timidement dans les récits alors qu'elles sont beaucoup plus présentes dans les descriptions, dès le niveau élémentaire (I) notamment sous des formes clivées (existentielles) en *il y a ... qui*. Au niveau plus avancé, les formes se diversifient quelque peu dans les récits (*où, ce qui*) mais les plus employées restent les mêmes, à savoir des relatives à fonction sujet (*qui*) et des clivées, avec une majorité de structures en *c'est ... qui* dans les récits et en *il y a ... qui* dans les descriptions.

récit de film	DESC	CONT
gpe I	1	-
gpe II	2	1
gpe III	7	10

Tableau 6. Répartition des fonctions des relatives dans les récits en français L2

Dans les récits, la répartition entre relatives descriptives et relatives continuatives épouse là aussi la structure discursive Trame/arrière-plan, notamment au niveau avancé avec un emploi majoritaire de relatives continuatives dans la trame (ex 4) et des relatives descriptives dans l'arrière-plan, qui marquent souvent la réintroduction de la référence à l'un des protagonistes (ex 5). Quelques relatives continuatives apparaissent cependant dans ce plan du récit, notamment lors des décrochages énonciatifs dans les séquences en discours rapporté (ex 6).

ex 4. AKI (III)

mais *y'a* une dame ***qui a regardé*** et elle a dit qu'elle a volé une baguette
 (rel. continuative/ Trame)

ex 5. AIK (III)

et cette fille ***qui a volé du PAIN*** a aussi été en camion
 (rel. descriptive/ AP)

ex 6. YOR (III)

mais + une femme ***qui a vu cette affaire*** : "ce n'est PAS lui *c'est* cette fille ***qui a volé du pain***"
 (rel. continuative/ Trame) (rel. continuative/ AP)

Comme dans le corpus de Bartning (1990), les relatives sont parfois employées dans le cadre de paraphrases, lorsque les apprenants veulent décrire un phénomène dont ils ne trouvent pas le mot. Ainsi ils utilisent des formes analytiques telles qu' *'une femme qui a vu cette affaire'* ou encore *'une femme qui a passé'* alors que les natifs japonophones synthétisent l'information en employant les termes *mokugekisha* et *tsuukoonin*, les équivalents de *témoin* et *passante*.

Dans les textes descriptifs, les continuatives apparaissant dans la trame ont valeur de locatives, puisqu'elles servent à localiser les référents représentés sur l'affiche. Quant aux relatives descriptives, elles sont employées pour décrire les personnages et objets dans l'arrière-plan. Ces dernières sont majoritaires, notamment au niveau avancé (III).

description d'affiche	DESC	LOC	autre
gpe I	8	4	-
gpe II	6	5	-
gpe III	20	5	1

Tableau 7. Répartition des fonctions des relatives dans les descriptions en français L2

ex 7. HKA (I)

près de petit arbre il y a un homme *qui marchE*
(rel. descriptive/ AP)

ex 8. HIU (II)

à dessous de l'entre de métro il y a un panier *qui a beaucoup fleurs*
(rel. locative/ Trame)

Dans l'ex 7, la relative apporte une information supplémentaire sur l'activité du référent qui vient d'être localisé (ici, par rapport à l'entité 'petit arbre') et fait partie de l'arrière-plan du discours. Par contre, dans l'ex 8, la relative établit une relation spatiale d'inclusion partielle entre deux entités, en localisant par inférence les fleurs par rapport au panier. Elle relève donc de la trame.

On note, en règle générale, un emploi plus fréquent et plus précoce des relatives dans les descriptions, avec la fonction de base (descriptive), et un emploi très productif des structures clivées dans les deux types de discours. Le type de tâche (raconter une histoire vs décrire une affiche) et, par extension le type de discours produit (narratif vs descriptif), influeraient donc sur les moyens mobilisés par les apprenants lors du processus de production langagière.

4. Traitement des relatives dans les référentiels et les manuels de FLE

Si l'on s'intéresse à l'acquisition d'une LE en milieu guidé, et plus spécifiquement à la grammaticalisation en LC, il peut être instructif de regarder du côté des études didactiques afin de voir à quel type d'input l'apprenant est exposé. Cette présente étude s'appuie sur une analyse de quelques manuels récents de FLE (*Alter Ego, Scénario*). Les descriptions métalinguistiques fournies par ces derniers, en regard

avec les référentiels correspondants, pourront nous renseigner sur la manière dont des phénomènes linguistiques tels que les relatives sont présentés à l'apprenant. Il serait également intéressant d'avoir accès aux discours de la classe (incluant celui de l'enseignant), afin d'enrichir les données de l'input. C'est une étude que nous pourrions envisager dans l'avenir.

Considérant la relativisation comme un phénomène relevant de la détermination nominale, nous examinerons les relatifs comme des éléments participant du syntagme nominal. Véronique (2011) reprend l'étude de Rosen (2004) sur les contenus grammaticaux mobilisés par les *Niveaux pour le français*, en dégagant les exposants linguistiques à maîtriser à différents niveaux du CECR dans le domaine du SN (cf. tableau ci-dessous). Comme on le voit, l'étude des pronoms relatifs (simples) apparaît relativement tôt, même si elle est limitée dans un premier temps à *qui*, conformément à l'usage prédominant de cette forme en français parlé (cf. Blanche-Benveniste 2010).

Niveaux	Exposants linguistiques
A1	Adjectifs démonstratifs et possessifs, articles définis, indéfinis, partitifs, genre et nombre des noms et des adjectifs, pronom relatif qui , pronoms compléments, pronoms personnels, pronoms toniques
A2	Pronoms interrogatifs, possessifs, démonstratifs, pronoms relatifs (qui, que, où, dont) , sens des articles
B1	Adjectifs et pronoms indéfinis
B2	Pronoms relatifs composés , place de l'adjectif

Tableau 8. Exposants linguistiques à maîtriser à différents niveaux du Cadre dans le domaine du SN (d'après E. Rosen 2004 et Véronique 2011)

Beacco et al. (2008) ont examiné quant à eux le positionnement du contenu linguistique des *Niveaux pour le français* par rapport à des manuels actuels de FLE publiés en France, au Royaume-Uni et en Allemagne. Ils en concluent que les manuels analysés vont bien au delà des préconisations formulées aux niveaux A1 et A2, et attirent l'attention sur le fait que les « catégories de description » ne sont pas des « catégories d'acquisition ». Il y aurait ainsi un décalage entre le contenu des référentiels et celui des manuels, qui adoptent des progressions grammaticales plus rapides. Il n'est pas rare en effet que ces derniers abordent plusieurs relatifs dès le niveau A1 (*qui* et *que* dans *Alter Ego +1*) en contrastant les fonctions syntaxiques du subordonnant. Quant aux pronoms relatifs composés, ils sont souvent abordés dès le niveau B1 (*Alter Ego 3*).

Dans les manuels consultés pour les besoins de cette étude (*Alter Ego +, Scénario*), les relatives⁴ sont introduites typiquement dans des textes écrits semi-authentiques de type descriptif (ex : annonces d'événements, descriptions d'objets dans des catalogues de vente, programmes TV, ...) et remplissent des fonctions langagières correspondant aux actes de parole "caractériser" et/ou "donner des précisions" sur un objet/ une personne (cf. extrait 1 ci-dessous).

⁴ Seules les relatives déterminatives (restrictives) sont à l'étude, les relatives appositives n'étant pas abordées, même à un niveau avancé.

› Caractériser un objet

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.consoglobe.com>. The page features a navigation menu on the left with categories like 'Énergies renouvelables', 'Alimentation bio', 'Habitat écologique', 'Beauté Santé bio', 'Commerce équitable', 'Environnement', and 'Recyclage'. The main content area is titled 'Les objets malins du mois' and displays two products:

- Le sac à dos solaire Escapade**: A solar backpack with a panel on the front. Description: 'Un sac qui permet de recharger les appareils électroniques : il convient tout particulièrement aux personnes qui partent plusieurs jours dans la nature. Son panneau solaire produit 2,4 watts qui chargent une batterie située à l'intérieur du sac. Fourni avec des adaptateurs pour tous les appareils rechargeables : téléphones portables, appareils photo, radios, GPS, Ipod, Smartphone, etc. Fabriqué en nylon, imperméable et très résistant, ce sac pèse 1,5 kg. Prix : 139,90 €'.
- Le réveil à eau multifonctions**: A water-powered alarm clock. Description: 'Original et ludique, ce réveil à eau est idéal pour les écolos ! Imaginez un réveil qui fonctionne avec une pile à eau recyclable et que vous tournez pour passer d'une fonction à l'autre : horloge, réveil, thermomètre, chronomètre. Plus besoin de pile ni d'électricité, c'est un réveil qu'on emporte partout ! Ce modèle existe en bleu, gris et rouge et coûte 29,90 €.'

Extrait 1. *Alter Ego+*, A1, p. 146

On note cependant un certain flou conceptuel dans le traitement des pseudo-relatives telles que les clivées en *c'est... qui*, les descriptions semblant osciller entre les plans formel et fonctionnel : ce type de relative est systématiquement associée au procédé stylistique de mise en relief, évoquée pour présenter et/ou insister sur un élément.

La mise en relief (1)

4 Observez les phrases. Qu'est-ce qui change ?

1. Nous louons cette chambre.
 - › C'est la chambre que nous louons.
2. Nous faisons du théâtre dans cet endroit.
 - › C'est l'endroit où nous faisons du théâtre.

La mise en relief

Pour présenter et/ou insister, on utilise le présentatif *c'est + qui, que, dont, où*.

C'est l'amie dont je t'ai parlé. C'est elle qui a raison



Avec une préposition : *C'est dans cette ville que je suis né. C'est à Lyon que j'habite.*

Extrait 2 : *Scénario 2*, p. 28

Cet encart grammatical visant à expliquer le fonctionnement des clivées reste à un niveau purement structural de la phrase, se bornant à faire remarquer les "transformations" d'ordre syntaxique sur l'antécédent (emploi d'un article défini, d'une préposition, ...). Aucune distinction explicite n'est ainsi faite entre la simple présentation (ex 9) et la focalisation (ex 10), alors que les moyens diffèrent.

ex 9. **C'est** la ville **où** je suis né (Q= qu'est-ce que c'est ?)

ex 10. **C'est** dans cette ville **que** je suis né (Q= où êtes-vous né ?)

Une approche textuelle permettrait de mieux cerner les fonctions communicatives (présenter, focaliser un élément, ...) des clivées en relation avec la structure informationnelle (trame/arrière-plan) des énoncés concernés.

D'autre part, ces mêmes manuels font l'impasse sur d'autres structures pseudo-relatives en *qui* construites avec le présentatif (*il y a/ voilà*) (parfois élidé comme dans l'ex 11), *avoir* ou des verbes de perception comme *voir* et *entendre*, pourtant très fréquentes en français parlé et dont certaines sont très utilisées dans les productions orales d'apprenants avancés du français L2, tout comme les clivées en *c'est...qui* (cf. Trévisiol 1999, Hendriks 2000, Hancock 2002).

ex 11. mais **la dame qui** a trouvé de la fille a volé du pain

ex 12. et **la maman qui** revient avec un ver de terre (tiré de Hendriks, 2000)

Ces formes idiosyncrasiques semblent résulter de la concaténation de deux formes, présentative (et il y a la maman qui ...) et disloquée (et la maman, elle ...), ayant la même fonction discursive d'introduction/ réintroduction d'un référent animé. Pour acquérir en L2 ces moyens d'organisation discursive, qui ont un marquage plutôt complexe en français, les apprenants adultes font appel aux connaissances acquises dans leur L1 (marquage du topique en chinois et en japonais) en transférant une fonction sur des formes relativement neutres de la LC (cf. Trévisiol 1986) repérées dans l'input oral.

On trouve parfois dans ces mêmes manuels des extraits de documents authentiques (cf. extrait 3) montrant l'usage de relatives, reprises sous forme de 'phrases tronquées' - pour reprendre l'appellation de De Salins (1996) - dans la partie 'grammaire' (cf. extrait 4). Selon cette auteure, ce type de structures occulte la fonction pourtant essentielle de subordonnant qu'exerce le pronom relatif, à côté de ses fonctions grammaticale et anaphorique, largement décrites au détriment de cette dernière. Les phrases tronquées pourraient ainsi entraîner l'apprenant vers une conceptualisation erronée de la structure syntaxique de la relative. On peut cependant objecter qu'elles permettent de comprendre que la relative fait partie de la détermination nominale, au même titre qu'un syntagme adjectival.

PARIS PLAGE

Une plage à Paris pendant un mois sur les quais de la Seine ! Avec des palmiers, des chaises longues, des tournois de ping-pong et même des concerts en plein air. Cette année, la mairie a aménagé un deuxième espace de sable fin dans le 13^e arrondissement, pour les Parisiens qui veulent jouer au badminton, au volley ou tout simplement bronzer...

Du 20 juillet au 20 août.
Accès gratuit.

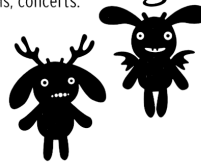


EXPO NIPPONNE

La huitième édition du Salon européen du manga et de l'animation japonaise, pendant trois jours au parc des expositions de Villepinte.

Au programme : conférences et dédicaces des auteurs, films, concerts.

Du 6 au 8 juillet.
12 € la journée



LA BATAILLE DE CASTILLON

450 comédiens et plus de 50 cavaliers, dans un beau spectacle qui propose une reconstitution historique de la bataille de Castillon.

Une mise en scène magnifique et des effets pyrotechniques.

Devant le château de Castelet.

Représentations les
25, 26, 27 et 28 juillet.
Prix des places : 18 €



Extrait 3. *Scénario* 1, p. 94

Le pronom relatif *qui*

① Relisez ces informations (document A, p. 94).

Quelles précisions sont données sur le spectacle et sur les Parisiens ?

1. Un beau spectacle qui propose une reconstitution historique de la bataille de Castillon.
2. Un deuxième espace de sable fin pour les Parisiens qui veulent jouer au badminton.

Extrait 4. *Scénario* 1, p. 96

Pour finir cet aperçu, forcément incomplet, de manuels de FLE, nous relèverons un certain déséquilibre dans le rapport écrit/oral des supports déclencheurs pour introduire les relatives et des activités pour les mettre en pratique. Au vu des types de textes et des activités et exercices proposés, la subordination relative semble intrinsèquement liée à la compétence écrite et au genre descriptif : les activités de compréhension et de production concernent essentiellement la présentation d'un objet (produit, pays, ...) ou d'une personne, à l'écrit là aussi. C'est à croire que les relatives sont peu employées à l'oral dans la LC, ce qui est loin d'être le cas comme l'attestent les productions des natifs (cf. Bartning & Kirchmeyer, 2003 ; Lambert dans ce volume).

5. Discussion et conclusion

Le rapprochement que nous avons tenté d'opérer entre les recherches acquisitionnelles et didactiques à propos d'un même objet linguistique - ici la relative - montre le décalage existant entre le traitement de ce fait de langue dans les manuels et les référentiels et le traitement qui en est fait par l'apprenant : un décalage patent, tout d'abord temporel, entre ce qui est enseigné (input) et ce qui est saisi/intériorisé (intake) puis produit (output) par l'apprenant. En effet, nous avons pu constater que les relatifs *qui/que* sont enseignés dès le niveau A1, soit au bout de 80h (cf. *Alter Ego, Scénario*), mais qu'ils sont acquis, autrement dit produits spontanément, bien plus tardivement en milieu scolaire (cf. Bartning 2002) : *qui* au bout de 3,5 années

d'études (niveau intermédiaire) et *que* pas avant 4,5 à 6 années d'études (niveau avancé).

Ce phénomène bien connu dans les travaux sur l'acquisition guidée a été mis en exergue par Corder (1980) et développé par Frauenfelder & Porquier (1979) et Ellis (1994). Ce dernier a montré le développement chez l'apprenant de deux types de connaissances distinctes : implicites (relevant d'une grammaire mentale) et explicites (relevant d'une grammaire de référence). Les connaissances explicites deviennent implicites lorsqu'elles se procéduralisent et se manifestent dans la performance. Comme le signale Piotrowski (2011), l'écart entre input et intake dans l'acquisition guidée en milieu institutionnel indique le manque de relation de cause à effet entre enseignement et apprentissage. Il est inutile d'enseigner certaines structures linguistiques si l'apprenant n'est pas prêt à les intégrer dans son interlangue. Comme l'ont montré les travaux de Pienemann sur l'enseignabilité (2008), certaines structures de type développemental ne sont pas enclines à être modifiées par l'input, autrement dit sont non enseignables. Selon la hiérarchie de la processabilité de l'information, l'apprenant suivrait la séquence développementale suivante, dans un ordre fixe : SN > SV > phrase > proposition subordonnée. Il est donc nécessaire de prendre en compte le développement cognitif de l'apprenant et l'ordre d'acquisition de certaines structures pour rendre l'enseignement-apprentissage plus productif.

L'autre problème qui se dégage est celui de la représentativité de l'input fourni en classe de langue à travers les manuels : l'usage réel des relatives par les natifs n'est pas pris en compte (pseudo-relatives, formes erronées, évitement de certains relatifs comme *dont*, ...), comme si l'on visait la compétence d'un locuteur idéal dans une langue hypernormée. Enfin, la relative est essentiellement traitée au niveau phrastique, à travers des phrases fabriquées ou authentiques, et souvent décontextualisées. Lorsque les supports et les productions se rapprochent d'un cadre textuel, elles se limitent à un seul type de discours (descriptif). Les fonctions discursives (descriptives vs continuatives/locatives) ne sont pas traitées, alors que l'utilisation de ces deux types de relatives dans un même discours permettrait de se rapprocher de la production des natifs francophones, comme l'attestent les recherches en acquisition présentées *supra* (cf. Bartning & Kirchmeyer, 2003).

Les travaux de Bartning et Kirchmeyer (*ibid.*) sur le développement de la compétence textuelle en français L2 ont mis en exergue un continuum acquisitionnel montrant l'évolution des relations formes/fonctions des subordonnées relatives dans les productions orales d'apprenants suédophones. Nous retiendrons les résultats suivants : l'émergence de 'qui' et son emploi généralisé dans les stades intermédiaires (les formes se diversifiant progressivement selon la séquence développementale *qui>où>que*), la prédominance des structures clivées et présentatives en 'c'est/il y a ...Q' aux stades plus avancés, et enfin les deux fonctions majeures (descriptive et continuative) remplies par les relatives, liées respectivement aux deux plans du récit (arrière-plan/trame). Nous avons rapproché ces résultats de notre étude sur les textes oraux d'apprenants japonophones (Trévisiol 1999, 2002), qui montre quant à elle l'influence du type de discours (narration vs description) sur ces relations formes/fonctions.

Cette confrontation entre données langagières d'apprenants et extraits de matériel pédagogique a permis de relever plusieurs problèmes, dont celui des descriptions

métalinguistiques, souvent parcellaires -voire erronées- du fonctionnement de la LC dans les manuels. La relative semble cantonnée à un phénomène quelque peu artificiel de transformation syntaxique relevant de la subordination, et dans le meilleur des cas elle est rattachée à un seul type de discours (descriptif) et privilégiée pour des activités de production écrite. Les phénomènes propres au français parlé (ex : présentatives en *il y a ... qui*, clivées en *c'est ... qui/que*) y sont sous-représentés alors que ces formes sont très productives chez les apprenants, qui utilisent les relatives à l'oral dans tous types de discours (narratif, conversation, ...) pour remplir diverses fonctions discursives et répondre à leurs besoins communicatifs.

Dans le but de faciliter l'apprentissage des relatives (comme de tout autre objet linguistique) en contexte guidé, nous préconisons, à l'instar de Stern (1990), des activités analytiques centrées sur la forme des énoncés, combinées à des activités expérientielles centrées sur le contenu et la communication, autrement dit une focalisation sur la forme à travers des tâches communicatives engageant des processus interactionnels exolingues.

Bibliographie

ANDERSEN, Roger, W., 1984, « The one to one principle of interlanguage construction », *Language Learning*, 34, 77-95.

BARTNING, Inge & KIRCHMEYER, Nathalie, 2003, « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 19, 9-39.

BEACCO, Jean-Claude, GAUTHEROT, Jean-Marie, DI GIURA-BEACCO, Marcella & SANDERS, Carol, 2008, « Les contenus linguistiques des manuels pour débutants et les niveaux A1 et A2 pour le français », in J.-C. BEACCO (dir.), *Niveau A1 et niveau A2 pour le français (utilisateur/ apprenant élémentaire). Textes et références*, Paris, Didier, 279-317.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2010, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

CORDER, Stephen Pit, 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, 57, 9-15.

DE SALINS, Geneviève-Dominique, 1996, *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, coll. Didactique du français, Paris, Didier-Hatier.

ELLIS, Rod, 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FRAUNFELDER, Ulrich & PORQUIER, Rémy, 1979, « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Working Papers on Bilingualism*, 17, 37-64.

GIACALONE RAMAT, Anna, 1992, « Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations », *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 297-322.

GIACALONE RAMAT, Anna & CERIANA, Paola, 1986, « Apprenants guidés et invariants dans le processus d'acquisition », in A. GIACOMI & D. VÉRONIQUE (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 45-68.

HANCOCK, Victorine, 2002, L'emploi des constructions en *c'est x qui / que* en français parlé : une comparaison entre apprenants de français et locuteurs natifs, *Romansk Forum*, 16, Université de Stockholm.

HENDRIKS, Henriette, 2000, « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French », *Studies in Second Language Acquisition*, 22/3, 369-397.

KEENAN, Edward & COMRIE, Bernard, 1977, « Noun phrase accessibility and universal grammar », *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.

KIRCHMEYER, Nathalie, 2002, Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels, *Cahier de recherche*, 17, Département de français et d'italien, Université de Stockholm.

KLEIN, Wolfgang, 1984/1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

KLEIN, Wolfgang & PERDUE, Clive, 1992, *Utterance structure (Developing Grammars Again)*, Studies in Bilingualism, Vol. 5, Amsterdam, John Benjamins.

KLEIN, Wolfgang & PERDUE, Clive, 1993, « Utterance structure », in PERDUE, C. (ed.), *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*, Vol. II : *The results*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-40.

KLEIN, Wolfgang & PERDUE, Clive, 1997, « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », *Second Language Research*, 13, 4, 301-347.

LEVELT, Willem, J.M., 1989, *Speaking : From intention to articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.

PERDUE, Clive (ed.), 1993, *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*, Vol. I : *Field methods*, Vol. II : *The results*, Cambridge, Cambridge University Press.

PERDUE, Clive, 1995, *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*, Paris, CNRS Editions.

PIENEMANN, Manfred, 2008, « Language Processing Capacity », in C.J. DOUGHTY & M.H. LONG (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

PIOTROWSKI, Sebastian, 2011, *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

ROSEN, Evelyne, 2004, « Du niveau A1 au niveau C2. Étude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques », in J.-C. BEACCO, S. BOUQUET & R. PORQUIER (dir.), *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). Textes et références*, Paris, Didier, 17-118.

SATO, Charlene, 1988, « Origins of complex syntax in interlanguage development », *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 371-395.

SCHUMANN, John H., 1980, « The acquisition of English relative clauses by second language learners », in R. SCARCELLA & S. KRASHEN (ed.), *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, 118-131.

STERN, H.H., 1990, « Analysis and experience as variables in second language pedagogy », in B. HARLEY, P. ALLEN, J. CUMMINS & M. SWAIN (ed.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.

TRÉVISE, Anne, 1986, « Is it transferable, topicalization ? », in E. KELLERMANN & E. SHARWOOD-SMITH (ed.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*, N.Y., Pergamon, 186-206.

TRÉVISIOL, Pascale, 1999, « Marques des processus de thématization en français L2 dans le discours narratif d'apprenants japonais », *Aspects of Language Instruction*, 6, Hokkaido University, 35-60.

TRÉVISIOL, Pascale, 2002, « Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français », *Media, Language and Culture*, 43, Hokkaido University, 101-126.

VÉRONIQUE, Georges Daniel, (dir.), 2009, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, coll. Langues & Didactique, Paris, Didier.

VÉRONIQUE, Georges Daniel, 2011, « L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal », in P. TRÉVISIOL-OKAMURA & G. KOMUR-THILLOY (dir.), *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, 103-118.

Manuels de français langue étrangère :

BERTHET, Annie, DAILL, Emmanuelle, HUGOT, Catherine, KIZIRIAN, Véronique & WAENDENDRIES, Monique, 2012, *Alter Ego + (A1)*, méthode de français, Paris, Hachette FLE.

DUBOIS, Anne-Lise, LEROLLE, Martine & GALLON, Fabienne, 2008, *Scénario 1 (A1>A2)*, méthode de français, Paris, Hachette FLE.

GUILLOUX, Michel & DAILL, Emmanuelle, 2008, *Scénario 2 (A2>B1)*, méthode de français, Paris, Hachette FLE.