



Master

2022

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Propositions relatives et structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*, analysées dans quelques méthodes de FLE et didactisées sur la base de corpus oraux

Péclard, Agnès

How to cite

PÉCLARD, Agnès. Propositions relatives et structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*, analysées dans quelques méthodes de FLE et didactisées sur la base de corpus oraux. Master, 2022.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:165065>

Agnès Péclard
Travail de mémoire en Français Langue Étrangère
Sous la direction de Roberto Paternostro

École de langue et de civilisation françaises (ELCF)
Faculté des Lettres
Université de Genève

**Propositions relatives et
structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui***

**analysées dans quelques méthodes de FLE et
didactisées sur la base de corpus oraux**

Partie I : Texte

Remerciements aux parents, collègues et amis, auteurs de relatives

où je me réjouis c'est la formation A. [base de données] pour les chefs de projet ... ils vont rien comprendre

y a deux types de questions auxquelles vous avez pas la réponse [dans la base de données]

là le chef de projet doit analyser/ c'est pas A. [base de données] qui va trouver la solution

faut engager des professionnels/ des gens dont c'est le métier

vendredi prochain c'est moi qui serai pas là ... c'est moi qui aurai ma deuxième piqûre [de vaccin Covid]

[ordre du jour :] on va commencer par le premier sujet que c'est moi qui l'amène

on a déjà tellement de programmes dans lesquels on doit connaître des choses

j'achète pas de classeurs ... je vais pas en acheter/ quand y en a des tas qui sont dispos au boulot

si y a bien un livre que je lirai jamais et que j'aurai aucune confiance dans les informations \ c'est celui-là/

j'en prendrai jamais un que j'aime pas l'odeur [de shampoing]

[ton jouet, ton tracteur] c'est un que tu peux rentrer dedans/ ou un que tu peux jouer avec/

[long récit] ... raison pour laquelle il faut pas être proprio

ouais ben moi je remets pas des choses à des endroits que je sais pas où c'est [à propos de ranger les choses à leur place]

y a la sauce là/ qui faut pas la laisser perdre [sauce restée dans une casserole sur la cuisinière]

c'est ça qu'est cool

quelque chose qu'on a plus jamais entendu parler c'est B. [un ancien programme informatique]

-tu peux citer Nelson Mandela « I have a dream » -non ça c'est Martin Luther King -ouais c'est pareil -non -si -non ... y en a un qu'est d'Afrique du Sud et y en a un qu'est d'Amérique

y en a vraiment que c'est pas des lumières

y a cinq enregistrements dont des données sont pas correctes

ce que je vais faire/ .. c'est que je vais d'abord aller m'acheter un café

vu que c'était la dernière chose qu'on parlait

faudrait voir si y a toutes les étagères que P. a besoin

c'est pas parce que tu fais des lois différentes que tu dois faire des lois que personne a envie

-je prends des petites carottes ? -sors-en une grosse qu'on va faire la salade avec

viens M. je vais te mettre un pampers que tu peux aller dans l'eau avec

/\ : intonation montante, descendante ; : pauses (+ ou – longues)

Table des matières

0. Introduction.....	5
1. Cadre théorique.....	7
1.1. Champs et problématiques de la recherche pour ce travail	7
1.1.1. Le français parlé	7
1.1.2. La syntaxe	9
1.1.3. Les corpus	11
1.1.3.1. Définitions et état des lieux.....	12
1.1.3.2. Constitution des corpus	13
1.1.3.3. Utilisation didactique des corpus	15
1.1.4. Les méthodes de FLE	17
1.2. Champ syntaxique étudié dans ce travail	21
1.2.1. Propositions relatives	21
1.2.1.1. Les propositions relatives et leurs termes introducteurs	22
1.2.1.2. Les relatives « standard » et « non-standard »	24
1.2.1.3. Différentes fonctions des propositions relatives	26
1.2.2. Structures pouvant contenir un pronom relatif	28
1.2.2.1. Présentation générale des trois structures étudiées	28
1.2.2.1.1. La phrase canonique et les « dispositifs »	28
1.2.2.1.2. La présentation de l'information dans le discours	29
1.2.2.2. Structures en <i>c'est...qu-</i>	32
1.2.2.2.1. Les « clivées »	33
1.2.2.2.2. <i>c'est</i> + GN modifié par une relative	34
1.2.2.3. Structure en <i>ce qu-...c'est</i>	35
1.2.2.3.1. Partie A	36
1.2.2.3.2. Partie B	37
1.2.2.4. Structures en <i>il y a...qui</i>	38
1.2.2.4.1. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet indéfini	40
1.2.2.4.2. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet quantifié	41
1.2.2.4.3. <i>il y a que...qui</i> pour placer une restriction sur un sujet	42
2. Méthodes de FLE	44
2.1. Le choix des méthodes pour ce travail	44
2.2. Analyse des méthodes	46

2.2.1. Constats généraux.....	46
2.2.2. Les pronoms relatifs simples.....	50
2.2.3. Les pronoms relatifs composés.....	52
2.2.4. La « mise en relief ».....	52
2.2.5. Analyse des méthodes de FLE : conclusion intermédiaire	55
3. Corpus.....	57
3.1. Le choix des corpus pour ce travail	57
3.2. Consultation et utilisation des corpus pour ce travail	59
4. Choix didactiques pour les séquences.....	63
4.1. Séquence 1 : Relatives	65
4.1.1. QUI et QUE	65
4.1.2. OÙ.....	66
4.1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »	67
4.1.3.1. DONT	67
4.1.3.2. LEQUEL et ses variantes.....	68
4.1.3.3. Relatives « non-standard »	69
4.2. Séquence 2 : Structures en <i>c'est...qu-</i>	70
4.2.1. <i>c'est...qu-</i> = « Clivées ».....	70
4.2.2. <i>c'est</i> + GN modifié par une relative.....	71
4.3. Séquence 3 : Structure en <i>ce qu-...c'est</i>	72
4.4. Séquence 4 : Structures en <i>il y a...qui</i>	73
4.4.1. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet indéfini	74
4.4.2. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet quantifié	74
4.4.3. <i>il y a...qui</i> pour placer une restriction sur un sujet	75
5. Conclusion.....	76
Bibliographie.....	80

0. Introduction

L'objectif de ce travail est avant tout autoformateur. Il a été conçu dans l'optique d'approfondir plusieurs sujets auxquels je porte un intérêt personnel et de les développer de façon pratique et utile à ma future activité d'enseignante de français langue étrangère (FLE). J'ai imaginé pour ce travail la situation la plus proche de mon contexte actuel, celle d'un enseignant de FLE dans une école de langue à Genève.

Les intérêts que je me propose de développer sont :

- de me confronter au français parlé, d'approfondir une ou deux de ses caractéristiques dans une optique didactique, c'est-à-dire de m'essayer à le didactiser ;
- de travailler, pour ce faire, avec les corpus de français parlé disponibles actuellement sur Internet (auxquels peut avoir accès n'importe quel enseignant de français), de mieux comprendre comment ils fonctionnent et d'acquérir une plus grande aisance dans leur maniement ;
- de me familiariser avec les méthodes de FLE utilisées actuellement dans les écoles de langues à Genève, de voir concrètement ce qu'elles proposent et d'être capable d'émettre un constat, et peut-être de prendre position, par rapport à ce type de matériel ;
- d'approfondir un ou plusieurs « points de grammaire » ; la « grammaire », ou plus précisément la syntaxe, étant un domaine de la langue qui m'intéresse particulièrement.

Dans ce cadre, l'objectif pratique du travail est d'élaborer des séquences didactiques sur quelques points de syntaxe tels qu'ils s'actualisent en français parlé, sur la base de corpus oraux. Les séquences didactiques sont le cœur du travail et le texte consiste, en somme, en une préparation à l'élaboration de ces séquences. De ce fait, et afin de faciliter la lecture en parallèle des séquences didactiques et des chapitres préparatifs, les séquences ont été placées dans un deuxième document, avec les différentes annexes (notamment les extraits des méthodes FLE). La partie I contient donc le texte proprement dit et la partie II les séquences didactiques et annexes.

Mes centres d'intérêt s'articulent, dans la partie I, en quatre grands chapitres qui se développent de la façon suivante :

- 1. Cadre théorique : je présente dans ce premier chapitre les problématiques de la recherche et le champ syntaxique étudié, afin d'avoir une base théorique pour l'élaboration des séquences didactiques. Le français parlé, la syntaxe et les corpus y seront notamment définis.

- 2. Méthodes FLE : dans le deuxième chapitre, j'analyse les méthodes de FLE dans le but d'avoir un point de comparaison avec ce qu'il est possible de proposer comme matériel didactique basé sur les corpus. L'hypothèse de départ est que ces ouvrages présentent une vision « normative » de la langue basée sur l'écrit.

- 3. Corpus : les corpus sont la matière première des séquences didactiques qui seront élaborées sur la base de ceux-ci. Mais ils sont aussi la base d'études sur corpus sur lesquelles je m'appuierai pour élaborer les séquences. L'argument principal de ce travail est que les corpus oraux permettent de mieux décrire et enseigner le français tel qu'il est parlé. Dans le chapitre 3, j'explique quels corpus j'ai choisis et comment je les ai consultés et utilisés.

- 4. Séquences didactiques : les séquences elles-mêmes se trouvent dans la partie II, mais je synthétise, dans le chapitre 4 de la partie I, les informations utiles à leur élaboration, contenues dans diverses études sur corpus, notamment la fréquence d'apparition de certains éléments ou structures.

Au cours de l'élaboration du travail, j'ai pu déterminer quatre « points de syntaxe » à traiter dans les séquences, répartis dans deux grands domaines : d'abord les propositions relatives, puis les structures syntaxiques contenant un élément *qui* ou *que*, analysé le plus souvent comme un pronom relatif (dans ce travail, je note *qu-* pour signifier qu'on peut avoir à cette place soit un *qui* soit un *que*). Pour différentes raisons, explicitées plus loin, le choix s'est porté sur trois structures : les structures en *c'est...qu-*, les structures en *ce qu-... c'est* et enfin celles en *il y a...qui* (je me concentre pour cette dernière sur les cas en *qui*).

Il y a donc, dans la partie II, quatre séquences didactiques sur : 1. les propositions relatives, 2. les structures en *c'est...qu-*, 3. les structures en *ce qu-...c'est*, et 4. les structures en *il y a...qui*. Pour faciliter la lecture, j'ai gardé, dans la mesure du possible, la même numérotation tout au long du travail pour ces quatre « points de syntaxe ».

Ce travail est rédigé au masculin générique.

1. Cadre théorique

Dans cette première partie, assez conséquente, je présente d'abord les quatre champs généraux de la recherche dans lequel s'inscrit ce travail (le français parlé, la syntaxe, les corpus et les méthodes de FLE), en résumant les problématiques principales soulevées par les chercheurs et en donnant quelques définitions (1.1). Puis je présente le champ syntaxique étudié (les propositions relatives, *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*) (1.2).

1.1. Champs et problématiques de la recherche pour ce travail

1.1.1. Le français parlé

Ce travail s'inscrit en premier lieu dans la recherche à visée didactique sur le français parlé, plus particulièrement dans le courant « variationniste », qui considère la variation comme « cosubstantielle [...] à la parole » (Detey 2017 : 97). En effet, « [i]l n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées [...]. Les façons de parler se diversifient selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs, et les activités qu'ils pratiquent » (Gadet 2003 : 7).

Ces différents types de variation, ont été définis par Gadet (2003 : 15) : la « diachronie » désigne la variation dans le temps, la « diatopie » la variation dans l'espace, la « diastratie » la variation sociale, la « diaphasie » la variation stylistique et la « diamésie » la variation de canal (ou « chenal » ci-dessous).

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronie
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie
Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	chenal	oral/écrit	diamésie

Tableau 1. *L'architecture variationnelle (tiré de Gadet 2003 : 15)*

Dans cette optique variationniste, on décrit une diversité d'usages au lieu de « prescrire » le « bon usage » (point de vue « descriptif » vs « prescriptif » ou « normatif », cf. Detey, Durand & Lyche 2010 : 45). La « norme prescriptive » peut être décrite comme celle « qui correspond à ce que les autorités sociales jugent comme "correct" et que l'on trouve dans les programmes de formation » (Detey & Lyche 2016 :

24). Du point de vue prescriptif, le « bon usage » n'est autre que l'usage valorisé « aux dépens des formes attestées non centrales, orales, ordinaires et populaires » (Gadet 2003 : 17). C'est cet usage valorisé qu'on peut décrire comme le « standard ». Pour Gadet (2003 : 18),

« le standard n'est pas une variété parmi d'autres : ni usage effectif, ni langue première de qui que ce soit, c'est une construction discursive sur l'homogène. Dès lors qu'il y a standard, les autres variétés sont dévaluées, parce qu'il occupe une position publique dans les activités élaborées jouissant de prestige social, culturel et politique. La standardisation mettant en avant l'écrit, la distance entre oral et écrit se charge de jugements de valeurs ».

Dans cette « idéologie du standard », l'écrit est posé comme l'état idéal d'une langue ou comme sa « forme parachevée » (Gadet 2003 : 18). Et c'est également sur l'écrit que se basent les descriptions de la langue dans le modèle normatif. L'oral quant à lui « est souvent présenté par défaut à l'écrit » (Rossi-Gensane 2010 : 83). Il est considéré comme informel, déviant ou incorrect par rapport à l'écrit.

Pour sortir de cette « conception dichotomique de la langue » (Gadet & Guérin 2008 : 23) chargée de jugements de valeurs en défaveur de l'oral, je m'appuierai ici sur le modèle de Koch & Oesterreicher (2001) repris par Gadet (2003) et Gadet & Guérin (2008). Ces auteurs insistent sur la nécessité de distinguer, quand on considère l'oral et l'écrit, le plan médial du plan conceptionnel. Le « médium » fait référence à la « matérialité de la production » de la langue (phonique vs graphique, Gadet & Guérin 2008 : 22 et Gadet 2003 : 33). La « conception » rend compte de la « constitution fonctionnelle et communicative d'un énoncé » (Gadet 2003 : 33). En séparant ces deux plans, on évite l'amalgame entre oral et informel, familier ou populaire (ces dernières étiquettes se situant sur le plan conceptionnel).

Dans le modèle de Koch & Oesterreicher (2001 : 585), les différences conceptionnelles de l'oral et de l'écrit sont comprises sur un « continuum communicatif » allant de la plus grande proximité à la plus grande distance. La proximité et la distance s'actualisent différemment tant à l'oral qu'à l'écrit, en fonction des situations et contextes de communication. L'oral, cependant, par son « ancrage actionnel et situationnel » (Koch & Oesterreicher 2001 : 585) se situe plutôt vers le pôle « proximité » du continuum. On trouve, à l'extrémité du pôle « immédiat communicatif », la « conversation spontanée entre amis » et à l'autre extrémité du continuum le « texte de loi » (Koch & Oesterreicher 2001 : 585).

En suivant ces apports de la recherche, je me suis donc intéressée, pour ce travail, non seulement au français parlé dans le sens de médium phonique (le travail se fera uniquement sur la base de corpus oraux), mais plus précisément au français parlé dans des situations de proximité.

Différents termes apparaissent, dans la recherche, pour faire référence à cette forme de français. Le français « vernaculaire » est défini par Gadet (2003 : 15) comme étant le français « d'usage entre proches ». Ce terme est également utilisé par le projet FRACOV¹ qui le définit comme la « pratique non préparée et non surveillée du français » (Larrivée & Lefeuvre 2020 : 7). Gadet (1997 : 3) parle également du « français ordinaire » pour décrire « le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours ». Dans la recherche anglo-saxonne on trouve aussi le terme « *colloquial french* » (p.ex. Ball 2000 qui l'utilise tant pour l'oral que pour l'écrit). Pour les séquences didactiques, j'ai opté pour un terme composé *ad hoc*, le *français parlé ordinaire*, en tant que catégorisation synthétisant les différentes approches.

1.1.2. La syntaxe

Ce travail découle ensuite de mon intérêt à didactiser un ou plusieurs « points de grammaire ». Le terme « grammaire » pouvant faire référence à une multitude de sens et recouvrir un vaste champ d'analyse variant selon les époques et les auteurs², dont la présentation dépasserait le cadre de ce travail, j'ai restreint mon champ d'intérêt à la « syntaxe ». Pour la suite, j'ai évité d'utiliser le terme « grammaire », sauf quand les auteurs y faisaient référence et sauf pour l'analyse des méthodes de FLE (cf. ch. 2.2) dans lesquelles il est uniquement question de « grammaire ». Je me base ici sur la *Grammaire méthodique du français* de Riegel *et al.* (2018 [1994], dorénavant *GMF*) pour définir succinctement la syntaxe dans le champ plus vaste de la grammaire.

Les « grammaires globales », « décrivant l'ensemble des principes d'organisation et de fonctionnement de la langue » (*GMF* 2018 : 25), incluent différentes « composantes » : phonologique, lexicale, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique (*GMF*

¹ Le projet *Français contemporain vernaculaire* (FRACOV) « propose la constitution d'une plateforme collaborative de descriptions grammaticales rendant compte de l'organisation de la variété vernaculaire du français » : <http://www.univ-paris3.fr/francais-contemporain-vernaculaire-fracov--227156.kjsp> [dernière consultation le 19.06.2022]

² Pour un aperçu, on peut se référer à la *Grammaire méthodique du français* (2018 : 21-47) : Introduction, ch. 2 « La grammaire dans tous ses états » et ch. 3 « L'analyse grammaticale ».

2018 : 36-47). Les composantes qui nous intéressent pour ce travail sont évidemment la syntaxique, qui « décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases » (GMF 2018 : 39), mais aussi la morphologique, définie comme l' « étude de la forme des mots » (GMF 2018 : 39), dans le cas, par exemple, des pronoms relatifs composés qui s'accordent en genre et en nombre. On englobe souvent ces deux composantes pour parler de « morphosyntaxe » qui traite des « variations formelles [des mots] dans des cadres syntaxiques » (GMF 2018 : 38-39). Dans ce travail, j'utiliserai le terme syntaxe pour désigner en fait la morphosyntaxe.

Dans le cadre de la réflexion sur la variation ainsi que sur l'oral et l'écrit établi pour ce travail, plusieurs questions peuvent se poser concernant la syntaxe. La première étant de savoir si on peut parler de variation en syntaxe comme on le fait en phonologie. Même si « la sociolinguistique variationniste [s'est] d'abord constituée dans le cadre de la phonologie » (Cappeau & Gadet 2007a : 107), la variation touche aussi la syntaxe. Celle-ci dispose d'un « matériau variationnel » (Gadet 2003 : 43) au même titre que la phonologie. Certains éléments et structures syntaxiques sont plus propices à la variation que d'autres, tout ne pouvant pas varier dans une langue. C'est le cas des relatives avec leurs variantes « standard » et « non-standard », ou le cas du *que* (extension des usages et absence de *que*) (Gadet 2003 : 43-44). En revanche, pour les trois structures syntaxiques traitées par ailleurs dans ce travail, il est plus dur de parler de variantes, au sens phonologique du terme, car « les variations [y] affectent plus d'un item », « impliquent des changements d'ordre des mots » et sont « difficiles à évaluer sans considérer l'environnement discursif large » (Gadet 1997b : 10).

La deuxième question souvent débattue est de savoir s'il faut reconnaître l'existence d'une « syntaxe de l'oral ». Certains chercheurs défendent le point de vue que la différence entre oral et écrit est si grande qu'il faudrait les considérer comme deux systèmes (cf. Rossi-Gensane 2010 : 101), d'autres, comme Gadet et Blanche-Benveniste, sur lesquelles je m'appuie dans ce travail, défendent « qu'il est inutile d'envisager une syntaxe spécifique de l'oral, mais qu'il existe des réalisations particulières de la syntaxe et des fréquences d'occurrences spécifiques » (Blanche-Benveniste 2005 : 53). Pour Gadet (2003 : 34), « [i]l n'y a pas de forme grammaticale exclusive d'un ordre, seulement des affinités ». C'est grâce notamment aux corpus oraux qu'il est possible d'observer ces fréquences d'utilisation dans le français parlé.

La dernière problématique à aborder par rapport à la syntaxe et à l'apport de la linguistique de corpus dans ce domaine est « l'importance des corrélations entre lexique

et grammaire » relevée, entre autres, par Debaisieux (2009 : 43). Cette auteure cite Sinclair (1991) qui montre que « le langage n'est pas organisé selon un choix illimité de combinaisons entre grammaire et lexique – *the open choice principle* – mais bien selon des corrélations fortes de choix de structures semi-préconstruites [...] – *the idiom principle* ». Ces « séquences préformées », appelées aussi « *chunks* » (Debaisieux 2009 : 43 et 45) dans la recherche anglo-saxonne, sont visibles dans les corpus. Grâce à ces derniers, « il est devenu possible de mesurer les parts de liberté et de contraintes qui se jouent dans les combinaisons du lexique avec la grammaire » (Blanche-Benveniste 2005 : 47).

Les fréquences de combinaisons visibles grâce aux corpus permettent de faire des choix didactiques qui remettent en question les descriptions normatives de la langue. Didactiquement, on sera en mesure, grâce à elles, de « *direct learner's attention to what are "highly probable" utterances, not simply to all possible utterances* » (Lewis 1993 : 12, cité dans Kerr 2013 : 21). Comme le souligne Debaisieux (2008 : 102-103), « [l]es ouvrages didactiques ignorent de fait la fréquence des morphèmes dans les usages courants, ce qui, compte tenu du poids de la norme écrite abouti à une sur-représentation des morphèmes les plus prestigieux. [...] Par ailleurs, on constate une sous-description des morphèmes les plus fréquents ».

Mentionnons encore que, pour le français, il n'existe pas encore de « grammaire de référence » basée sur les corpus, comme on en trouve pour l'anglais, « le produit le plus rigoureux dans ce domaine, [étant], de loin, la *Longmann Grammar of Spoken and Written English* (Biber *et al.*, 1999) » (Boulton & Tyne 2014a : 65).

1.1.3. Les corpus

Pour ce chapitre, je me baserai en premier lieu sur l'ouvrage de Boulton & Tyne (2014a) *Des documents authentiques aux corpus*, et je compléterai, lorsque nécessaire, avec des articles d'autres auteurs s'étant intéressés aux corpus (avant tout oraux) du français. Je donnerai d'abord quelques définitions et dresserai un bref état des lieux des corpus du français parlé (1.1.3.1), puis je décrirai les problématiques qui apparaissent lors de la constitution des corpus oraux et qui ont une incidence particulière pour une utilisation didactique de ceux-ci (1.1.3.2), et enfin, j'aborderai les différentes utilisations et façons de travailler avec les corpus dans un cadre didactique (1.1.3.3).

1.1.3.1. Définitions et état des lieux

Les corpus sont définis de nombreuses manières dans la recherche. Je me réfère, pour ce travail, à la définition qu'en donnent Boulton & Tyne (2014a : 43) :

« Un corpus consiste en de nombreux textes, oraux comme écrits, collectés selon des principes bien déterminés, dans le but d'observer des faits de langue tels qu'ils se manifestent dans un ensemble de productions, le tout interrogeable de nos jours sur ordinateur ».

Les corpus sont avant tout utiles à la description de la langue, permettant de « tester des théories linguistiques existantes, de les modifier, voire d'en élaborer d'autres, le tout à partir de données concrètes, observables et quantifiables » (Boulton & Tyne 2014a : 44). Dans la linguistique de corpus, certains chercheurs distinguent les approches « *corpus-driven* » et « *corpus-based* » :

« soit on se sert du corpus afin de mettre une théorie à l'épreuve (*corpus-based approach*), soit on essaie de se débarrasser de toute notion préexistante afin de construire une nouvelle théorie de toutes pièces à partir des données (*corpus-driven approach*) » (Boulton & Tyne 2014a : 134).

Une approche *corpus-driven* permet d'éviter de « concevoir le corpus comme un lieu de vérification pour des hypothèses construites sans lui » (Cappeau & Gadet 2007a : 109), et, pour les corpus oraux, d'échapper à une « schizophrénie du traitement de la production orale qui consiste [...] à juxtaposer des productions langagières attestées à des précis grammaticaux qui s'inspirent de la grammaire traditionnelle donc du modèle de l'écrit » (Debaisieux 2009 : 51).

Dans ce travail, seuls les corpus oraux font l'objet de ma réflexion. Pour le français, il en existe actuellement un assez grand nombre. Pour un état des lieux complet quoique plus vraiment récent, on peut consulter l'article de Cappeau & Gadet (2007b), le site du Ministère de la culture français³, l'inventaire établi par Cappeau & Seijido (2005), ainsi que la plateforme ORTOLANG qui permet d'accéder de manière centralisée à beaucoup de corpus oraux du français⁴. Nombres d'auteurs ont, par ailleurs, énoncé plusieurs caractéristiques des corpus oraux du français que je résume ici :

³ <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Nos-missions/Observer-les-pratiques-linguistiques/Corpus-de-la-parole> [dernière consultation le 19.06.2022]. On trouve sur ce site notamment l' « Inventaire des corpus oraux des français hors de France » rédigé par F. Gadet et N. Michelis.

⁴ <https://www.ortolang.fr/market/corpora> [dernière consultation le 19.06.2022]

- Le français est à la traîne, par rapport à d'autres langues ; les corpus pour l'anglais notamment sont beaucoup plus nombreux que pour le français (Cappeau & Seijido 2005 : 3).
- Il n'existe pas de gros corpus de référence du français comme pour l'anglais (Cappeau & Gadet 2007b : 129).
- Les corpus oraux sont « dispersés, de petite taille et non accessibles » (Debaisieux 2009 : 42). Cappeau & Gadet (2007b : 132) parlent d'un « éparpillement », d'une « fragmentation » des données, mais soulignent que la « situation est extrêmement mouvante, avec de nombreuses initiatives en cours » (*id.* : 129).
- Les corpus écrits sont beaucoup plus nombreux que les corpus oraux (Cappeau & Seijido 2005 : 3).
- « [L]es corpus oraux sont d'une taille bien moindre que les corpus écrits, pour des raisons qui tiennent à la constitution laborieuse des données orales (Cappeau & Gadet 2007a : 101)
- Il y a une « absence de volonté institutionnelle de développer en France les recherches sur corpus oraux » or le travail sur les corpus est « long, coûteux, non reconnu » (Debaisieux 2009 : 53).

Si les corpus sont utiles aux linguistes pour la description de la langue, ils le sont également dans le domaine de la didactique. L' « apprentissage sur corpus » ou, en anglais, le « *data-driven learning* » (dorénavant DDL) est une « approche dans laquelle l'apprenant est amené à mettre à profit ses différentes observations de la langue à partir de données qui se présentent sous forme de corpus » (Boulton & Tyne 2014a : 6). Dans la formulation originale de Johns ([1990] 1991), la DDL conçoit l'apprentissage des langues comme une forme de recherche et l'apprenant y endosse un rôle de chercheur (« *learner as a researcher* », Johns 1988, cité dans Boulton & Tyne 2014b : 253). Dans ce sens, la DDL peut être comprise comme « *a pedagogical application of a research method* » (Mishan 2004 : 222).

1.1.3.2. Constitution des corpus

La première problématique en lien avec la constitution des corpus concerne le fait que « la plupart des corpus existants ont été conçus par et pour des chercheurs » (Boulton & Tyne 2014a : 103-104) dans le but d'observer un certain type de phénomènes. Le projet dans lequel est constitué un corpus, et avec quelle visée, déterminera la nature des données. « Il est donc important de savoir à tout moment de quoi est fait le corpus

et en quoi on peut estimer qu'il est représentatif de quelque chose » (Boulton & Tyne 2014a : 128). Dès que l'on souhaite travailler avec les corpus, avec un objectif didactique par exemple, la question se pose de savoir « dans quelle mesure il est possible de détourner ces corpus de leur objectif premier, de les exploiter au-delà de ce pour quoi ils ont été constitués » (Cappeau & Gadet 2007a : 102).

On est confronté aussi, à l'étape de la constitution des corpus oraux, au « paradoxe de l'observateur » identifié par Labov (1972), qui met en doute la possibilité de « récolter des données réellement authentiques, spontanées, alors que la simple présence de l'enquêteur (et de son microphone) tend à modifier la production de celles-ci » (Boulton & Tyne 2014a : 232). On obtiendrait en situation d'interview « des commentaires sur des actions plus que des propos dans l'action sur le vif, des explications, des justifications » (Cappeau & Gadet 2007a : 105).

Une autre problématique, qui touche à nouveau au rapport entre oral et écrit, est le fait que les corpus fonctionnent tous à partir de données textuelles. « C'est généralement via la transcription que l'on accède au corpus oral, d'où la nécessité de réfléchir sur la forme qu'elle revêt étant donné que, dans beaucoup de cas, elle sera la seule face accessible du corpus » (Boulton & Tyne 2014a : 48). Le stade, dans la constitution des corpus oraux, qui consiste à transcrire les données afin qu'elles puissent être exploitables par ordinateur est crucial et ne se réduit pas à « de simples choix "techniques" ou esthétiques » (Boulton & Tyne 2014a : 234). Comme le précisent Cappeau *et al.* (2011 : 88),

« cette étape engage des enjeux, en amont sur la représentation de l'oral, et en aval quant au produit écrit (la façon dont l'oral sera donné à lire) qui constituera le support le plus fréquent de l'analyse. Ce choix [...] ne peut rester sans incidence sur les étapes de traitement des données à suivre ».

Certaines pratiques consistent à aménager l'orthographe (en transcrivant par exemple *une demi-heure qu'est payée* au lieu de *qui est payée*, ou *y a* au lieu de *il y a*), mais elles présentent plusieurs risques pour le traitement des données. En effet, lorsqu'on fait le choix d'un aménagement orthographique, on a d'abord le risque que les formes aménagées n'apparaissent pas dans les résultats de requêtes ou soient mal analysées par l'ordinateur (le *qu'* de *qu'est payée* pourrait être analysé comme un *que* et non un *qui*), et il serait ensuite impossible d' « interroger un corpus oral en fonction des formes linguistiques, au même titre qu'un corpus écrit, avec les mêmes outils » (Boulton & Tyne 2014a : 233).

Mais l'aménagement orthographique pose aussi problème par rapport à la représentation de la langue et de ses locuteurs. C'est « une pratique qui crée un effet de distorsion, voire de catégorisation des locuteurs » (Boulton & Tyne 2014a : 234), « donnant aux propos l'apparence d'être tenus par des illettrés » (Mondada 2003, citée dans Boulton & Tyne 2014a : 234). Pour Boulton & Tyne (2014a : 235), ce procédé n'est pas à encourager, car il « ne fait que renforcer l'image qu'on a souvent d'une langue orale synonyme de "langage familier" ». Selon Gadet (2003 : 30), « [s]eule une graphie sans aménagement ni réécriture limite le risque de stigmatiser un énoncé ».

1.1.3.3. Utilisation didactique des corpus

Nous avons vu que l'apprenant était considéré comme un chercheur dans la DDL (« *learner as a researcher* »). Dans cette approche, le corpus est un outil « pour la découverte de la langue et pour l'autonomisation de l'apprenant » (Boulton & Tyne 2014a : 76). Ce dernier y est encouragé à « aut DIRIGER son apprentissage » (*id.* : 17) et à développer une certaine autonomie au contact des corpus, par le biais de ce que les chercheurs ont qualifié de « méthodologie de la découverte » (*id.* : 16).

Dans la recherche, on distingue habituellement deux applications qui se différencient par rapport à l'utilisation des données par les apprenants. Dans la première, les apprenants sont les « bénéficiaires des données » : « les enseignants ou concepteurs de manuels [...] travaillent sur des corpus de données [...] afin de créer des supports pédagogiques [...] - c'est une utilisation dite "indirecte" » (Boulton & Tyne 2014a : 7). Dans la deuxième, les apprenants sont les « utilisateurs des données » : ils « travaillent sur les corpus mêmes, observent les données, induisent les règles - c'est une utilisation dite "directe" » (*ibid.*). Certains chercheurs considèrent ces deux applications plutôt sur un continuum allant du plus « *teacher-led* » au plus « *learner-led* » (Mishan 2004 : 223) ou « allant des applications les plus "*hard*" (Gabrielatos, 2005), c'est-à-dire les plus libres et autonomisantes, aux activités les plus "*soft*", médiées par l'enseignant » (Boulton & Tyne 2014a : 21).

L'application directe est parfois considérée comme l'activité DDL la plus authentique, comme le souligne Mishan (« *perhaps the most authentic DDL activity* », 2004 : 223). Cependant, Boulton & Tyne (2014a : 21) notent que les activités indirectes permettent aux apprenants d'accéder au corpus de façon plus « rassurante » :

« [L]e novice (ou patient, client, élève, etc.) n'a pas toujours envie d'agir en expert responsable de son activité, ou n'a pas toujours intérêt à le faire : le fait de se savoir guidé par un expert, le fait de ne pas devoir choisir, le fait de vouloir faire confiance à un spécialiste sont autant de sentiments légitimes » (*id.* : 19).

Pour les enseignants, la DDL, dans ses diverses applications, implique de remettre en cause les rôles traditionnels du maître et de l'élève (DDL « *comes up against the perceived roles of teacher and pupil* », Duda & Tyne 2010 : 101). Comme le souligne Kerr (2013: 37), « *DDL requires a certain acceptance on the teacher's part of a reduced degree of control* », dans le sens où il laisse à l'apprenant l'espace pour faire ses propres observations.

Concernant la nature des activités qu'on peut mener avec les corpus, citons Kerr (2013 : 25-27) qui donne une liste des éléments linguistiques se prêtant tout particulièrement à la DDL (« *Taxonomy of linguistic features for corpus-based study* ») et des propositions d'élaboration de tâches basées sur corpus. Mentionnons encore qu'on distingue habituellement, dans les activités basées sur corpus, entre une démarche inductive et une démarche déductive : « On peut se servir d'un corpus afin de *découvrir* (induction) des faits de langue », mais « [o]n peut également vérifier des intuitions / des règles [...] (déduction) » (Boulton & Tyne 2014a : 125).

Concrètement, le travail avec les corpus se fait généralement par le biais de logiciels d'accès aux corpus, de moteurs de recherche, qu' « on regroupe souvent sous le seul nom de "concordancier" » (Boulton & Tyne 2014a : 45). Boulton & Tyne (*ibid.*) précisent que « ce terme n'est pas forcément approprié, car une concordance n'est qu'une façon parmi d'autres d'accéder au contenu d'un corpus ». Une concordance est le résultat d'une requête dans un concordancier. « Le plus souvent, le terme recherché se présente au milieu de la fenêtre [...] avec quelques mots de contexte à droite et à gauche », ce que l'on appelle un « format KWIC ou *key word in context* » (Boulton & Tyne 2014a : 53)⁵. La concordance KWIC

« *lists a series of (separated and unrelated) lines from a corpus, each of which displays an occurrence of the chosen key word (or word-string) within this on-line context [...]. [E]ach concordance line is separate and unconnected from the next, and is (probably) sourced from a different original text* » (Mishan 2004: 222-223).

⁵ Pour un exemple, voir les captures d'écran du concordancier CLAPI dans la séquence didactique ENSEIGNANT 1, Activités 1.3.1 et 1.3.2 sur *dont* et *lequel*.

Les mots-clés étant alignés verticalement, il est possible, par la « lecture verticale » (Debaisieux 2009 : 44) de la concordance, de faire apparaître certaines « collocations ». « On parle de collocation pour désigner la relation qu'entretiennent certains mots qui ont tendance à s'employer de façon rapprochée », « à se trouver dans un même environnement, mais pas forcément directement à côté l'un de l'autre » (Boulton & Tyne 2014a : 54 et 210). Les corpus, grâce aux concordanciers, permettent un accès privilégié à « l'information collocationnelle » (*id.* : 55) ou à la « distribution collocationnelle » (*id.* : 56) d'un mot, ces concepts rejoignant l'idée d'une corrélation entre syntaxe et lexique vue plus haut (cf. ch. 1.1.2).

Un point négatif concernant les concordances souvent mentionné dans la recherche, particulièrement dans le questionnement sur l'authenticité des données, est le fait qu'elles ne donnent accès au corpus que par « petites bribes de phrases discontinues, où le contexte n'est pas clair » (Chambers 2009 : 19). « Ainsi, ce que l'on voit très souvent du corpus n'est en fait rien d'autre que le résultat d'une requête que l'on effectue sur des données que l'on ne perçoit pas dans leur ensemble » (Boulton & Tyne 2014a : 107). Ce format « débouche de fait sur une vision fragmentée, partielle » du corpus (Cappeau & Gadet 2007a : 102).

Pour finir, on peut mentionner les « *technical and logistical barriers* » (Boulton & Tyne 2013 : 110) qui peuvent freiner l'utilisation des corpus dans un cadre didactique. La DDL peut paraître « très complexe, nécessitant beaucoup de temps et d'énergie ainsi que des équipements spécifiques » (Boulton & Tyne 2014a : 124). Il faut en effet disposer d'un équipement informatique, d'un accès à Internet et prendre en compte « le temps qu'il faut consacrer à la maîtrise du concordancier » (Chambers 2009 : 28). La plupart des corpus étant constitués « par et pour des chercheurs » (Boulton & Tyne 2014a : 104), ils ne sont pas « *designed from first principles with learners' needs and capabilities in mind* » et leur utilisation par les apprenants et enseignants via « *complex research-oriented tools* » (Boulton & Tyne 2014b : 253) peut en être entravée.

1.1.4. Les méthodes de FLE

Le dernier objectif de mon travail est de faire une analyse succincte des méthodes de FLE ciblée sur les « points syntaxiques » choisis, afin d'avoir un point de comparaison avec un traitement « DDL » de ces mêmes points. Je résume ici quelques problématiques et constats soulevés dans la recherche dans ce domaine, particulièrement ceux posés dans le cadre d'un questionnement sur l'authenticité.

Une des préoccupations principales des chercheurs qui se sont intéressés aux manuels de FLE est la qualité et l'authenticité du matériel audio qui y est proposé. Debaisieux (2009 : 41-42) mentionne « l'indigence mainte fois décriée des matériaux pédagogiques » qui sont « élaborés dans une langue qui n'est ni vraiment de l'écrit, ni vraiment de l'oral et qui comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives » (Carton 1995 : 73, cité dans Debaisieux, 2009 : 42). Pour Boulton & Tyne (2014a : 47), « les manuels qui servent à l'enseignement-apprentissage des langues sont loin de présenter convenablement l'oral, mettant en place des documents qui sont parfois peu représentatifs des usages ordinaires ». Les auteurs consultés font état, pour les documents audio des manuels, de « *invented examples or highly edited or decontextualized samples* » (Duda & Tyne 2010 : 88), d'interactions qui paraissent « *contrived* »⁶ (Gilmore 2004 : 363) et même de « conversations inventées » (Chambers 2009 : 21).

On compare ce matériel des manuels à des productions « authentiques », telles qu'on peut les trouver dans les corpus par exemple. Nous avons déjà vu qu'il y avait un questionnement sur l'authenticité des corpus par rapport aux conditions d'interview et à l'accès au corpus sous forme de lignes de concordances décontextualisées. Dans ce dernier cas, on peut considérer, comme Duda & Tyne (2010 : 97), que, si les données de la concordance sont effectivement authentiques, elles sont présentées de manière non-authentique (« *we necessarily have a presentation of this [the authentic data] in a highly inauthentic manner* »).

Plusieurs auteurs ont proposé des critères ainsi que des définitions de l'authenticité⁷, mais pour ce travail, je me référerai à la définition de Abe *et al.* (1979), pour qui les documents authentiques sont des « supports pédagogiques (textes, images, etc.) qui n'ont pas été produits pour les seuls besoins de l'apprentissage » (Abe *et al.* 1979, cité dans Boulton & Tyne 2014a : 21). Un document authentique est un « document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde, [un] énoncé produit dans une situation réelle de communication » (Abe *et al.* 1979 : 2, cité dans Vialleton & Lewis 2014 : 300).

Si le matériel des manuels de langue est globalement si peu satisfaisant au niveau de la langue qu'ils présentent et de son authenticité, il convient alors de se questionner

⁶ artificiel, forcé, arrangé

⁷ Pour un résumé, voir Vialleton & Lewis (2014 : 299-303) et le chapitre 1.3 de l'ouvrage de Boulton & Tyne (2014a : 21-27).

sur les raisons de cet état de fait. Les premières raisons, d'ordre pratique, sont que « *[s]ome AMs [authentic materials] were re-recorded with the help of actors [...] to improve sound quality and avoid exorbitant replication fees* » (Duda & Tyne 2010 : 95). Mais c'est surtout le débat sur l'authenticité vs simplification/réductionnisme dans l'enseignement/apprentissage qui peut apporter des réponses.

La question de savoir « *whether authenticity is desirable or not in language teaching* » (Vialleton & Lewis 2014 : 295) a été largement débattue par les didacticiens. On considère traditionnellement que les documents authentiques sont trop difficiles d'accès pour les apprenants débutants et qu'une simplification est nécessaire pour permettre l'apprentissage. Vialleton & Lewis (2014 : 295) expliquent que « *[a]pproaches to beginner learning habitually practice reductionism in one form or another, since selection and grading are key features of conventional (i.e. linear) syllabus design at this level* ». En opposition, ces auteurs défendent la notion de « *purpose* » dans l'enseignement/apprentissage :

« *[w]henver the purpose of a sequence is to teach students how to understand spoken French [...] the audio samples provided should accurately reflect the features found in such speech, and the accompanying materials need to provide tools and strategies* » (Vialleton & Lewis 2014 : 312).

Tyne (2012 : 106), quant à lui, déplore qu'on considère souvent l'apprentissage de la variation, à laquelle on peut avoir accès via les productions authentiques des corpus par exemple, comme « cerise sur le gâteau » (ou « icing on the cake » Tyne 2009), « à la fois à cause de l'énormité et de la complexité du phénomène mais aussi à cause de la place tardive et/ou insuffisante qui lui est généralement attribuée dans l'apprentissage ».

Si, dans l'approche DDL, le caractère authentique des extraits audio semble décisif avant tout pour la phonétique/phonologie, il est également nécessaire de questionner l'authenticité des documents d'input au niveau syntaxique, car cela affecte ce qui est proposé. Si les documents ne sont pas « authentiques » (comme défini par Abe *et al.* 1979), c'est qu'ils ont été créés *ad hoc* dans un processus inverse de ce qui est effectué avec les corpus : on place dans les extraits des occurrences de ce qu'on souhaite travailler sur la base d'une certaine conception de la langue ou de la « grammaire », dont on ne mentionne par ailleurs souvent pas la source.

Je reproduis pour finir ici les critères proposés par les auteurs de quelques articles consultés permettant de déterminer l'authenticité des extraits audio des manuels et qui seront utiles pour l'analyse des méthodes de FLE du chapitre 2. Comme le précisent

Vialleton & Lewis (2014 : 305), les critères proposés permettent seulement de déterminer si les extraits des manuels ont été enregistrés « *on site or in a studio* », mais pas de dire s'ils sont basés sur des scripts ou si ce sont des dialogues authentiques réenregistrés en studio. Ces auteurs déplorent l' « *impresion of any assessment of the source and site of the recordings* » (*ibid.*), information pourtant cruciale pour l'analyse mais aussi pour l'enseignement.

Les critères qu'utilisent Vialleton & Lewis (2014: 305-309) pour définir et comparer l'authenticité des extraits de quelques méthodes de FLE vs des extraits de parole enregistrés *ad hoc* sur site sont : les hésitations et les « *discours features that have to do with the cognitive process of formulation* », le management des tours de parole (« *silent pauses* », « *overlap* »), le débit d'élocution (« *speech rate* ») et l'articulation (élisions, assimilations).

Gilmore (2004 : 364 et 366) a étudié pratiquement les mêmes critères pour comparer des dialogues de manuels d'anglais (« "service encounter" dialogues ») avec des dialogues authentiques de même nature : « *false starts* », « *repetition* », « *pauses* », « *terminal overlap* », « *latching* », « *hesitation devices* », « *back-channels* ». Il y ajoute deux critères supplémentaires : la longueur des conversations et la densité lexicale.

Bento (2008 : 202) analyse, quant à elle, les extraits oraux de différentes méthodes de FLE sur le plan phonétique/phonologique (système phonologique, débit, liaisons, chute du « e » muet, élisions et assimilations), lexical (entre autres : présence de formes familières et densité lexicale), morphosyntaxique (entre autres : présence de structures à présentatif en *il y a* et *c'est*, interrogations, négation) et textuel (ancrage des énoncés dans la situation de communication).

1.2. Champ syntaxique étudié dans ce travail

Le champ syntaxique étudié dans ce travail (propositions relatives et structures syntaxiques pouvant contenir un pronom relatif), s'est fixé en deux temps : d'une part après consultation de la littérature disponible sur le français parlé, d'autre part au moment du premier survol des méthodes de FLE.

Les relatives ont en effet été amplement débattues par les linguistes qui se sont intéressés au français parlé. Les structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui* sont également fréquemment abordées par ces mêmes auteurs, sous diverses étiquettes, dont les plus usitées seront présentées dans ce chapitre. Le choix de traiter, en plus des « simples » relatives, les structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui* a avant tout été déterminé par la fréquence avec laquelle les relatives sont impliquées dans ce type de structures en français parlé, ce qui a été relevé par exemple par Larrivée & Skrovec (2016 : 12).

Ensuite, il fallait un sujet qui se trouve effectivement dans les manuels de FLE pour avoir du matériel à analyser. En effet, beaucoup de faits de langue décrits par les spécialistes du français parlé ne se trouvent simplement pas dans ces ouvrages. Mais les relatives paraissent y être un sujet de prédilection : elles sont traitées dans toutes les méthodes consultées à partir du niveau A2 jusqu'au B2. Quant aux trois structures étudiées, elles sont en partie présentes dans les méthodes et traitées régulièrement dans des activités sur la « mise en relief ».

Je présenterai dans ce chapitre les caractéristiques principales des relatives et des structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui* en me basant d'abord sur la *Grammaire Méthodique du Français (GMF 2018)*, puis, parmi les spécialistes du français parlé, avant tout sur les ouvrages et articles de Blanche-Benveniste et de Gadet. Cette brève présentation permettra de fixer une base théorique et terminologique cohérente pour la suite. Je développerai, dans ce chapitre, uniquement les points qui seront utiles à la suite du travail. Je n'exposerai pas ici les choix didactiques opérés pour les séquences (cf. ch. 4), mais mentionnerai tout de même ce que j'ai laissé de côté, afin de ne pas y revenir plus tard.

1.2.1. Propositions relatives

Je définis brièvement ici les propositions relatives et décris les différentes formes du pronom relatif (1.2.1.1). Je parle ensuite des différentes variantes « standard » et « non

standard » des relatives (1.2.1.2). Pour finir, je présente différentes fonctions des relatives utiles à l'élaboration des séquences didactiques (1.2.1.3).

1.2.1.1. Les propositions relatives et leurs termes introducteurs

Selon la définition de la *GMF* (2018 : 794), les propositions relatives sont des « propositions subordonnées qui sont introduites par un terme relatif », généralement un pronom. Elles sont l'« expansion » ou le « modifieur » d'un GN appelé traditionnellement « antécédent » et, en ce sens, fonctionnent comme de « véritables compléments du nom » (*id.* : 803 et 342).

Il existe en français deux séries de pronoms relatifs, les formes simples (*qui, que, quoi, dont, où*) et les formes composées (*lequel* et ses variantes). Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la distribution de ces pronoms dans le système « standard » :

FONCTION	ANTÉCÉDENT		
	Animé	Non-animé	Animé ou non-animé
Sujet	<i>qui</i>		<i>lequel, laquelle, etc.</i>
Obj. direct, Attribut	<i>qui / que</i>		
Complément prépositionnel	Prép. + <i>qui</i> <i>dont</i>	Prép. + <i>quoi</i> <i>dont</i> <i>où</i>	Prép. + <i>lequel, etc</i> <i>auquel</i> <i>duquel</i>
	Simple		Composée
	FORME		

Tableau 2. *Pronoms relatifs (tiré de la GMF 2018 : 385)*

Les cinq formes simples ne marquent ni le genre, ni le nombre. Il existe une opposition [+humain] / [-humain] mais qui est visible seulement quand il y a une préposition avec le relatif (*un collaborateur sur qui on peut compter* vs *une chose à laquelle je n'avais pas pensé* ou *ce à quoi je n'avais pas pensé*, *GMF 2018 : 386*). *Lequel* s'accorde, lui, en genre et en nombre (*laquelle, lesquels, lesquelles*) et présente des formes contractées avec les prépositions *à* et *de* (*auquel, duquel, etc.*).

Les auteurs de la *GMF* (2018 : 795-796) expliquent que le pronom relatif cumule trois fonctions : une fonction « démarcative » (il introduit la proposition relative), une fonction « anaphorique » (il représente son antécédent dans la proposition relative) et une fonction « casuelle » (il varie selon sa fonction grammaticale dans la relative). Gadet (1997 : 116) utilise une terminologie un peu différente : « délimitation » (le relatif signale

la frontière d'une phrase enchâssée), « représentation » (il « reprend » ou « représente » l'antécédent) et « fonction » (c'est sa forme qui signale la fonction du nom repris). Comme le souligne cette auteure, « [c]'est là un système lourd, complexe, qui laisse comprendre à la fois que persistent les formes non standard [...] et la fréquence des "fautes" » (*ibid.*).

Qui fonctionne comme sujet (*le client qui est satisfait*) et complément prépositionnel [+humain] (*un collaborateur sur qui on peut compter*) (exemples de la GMF 2018 : 386). La relative introduite par le pronom relatif sujet *qui* est la forme de relative « à la fois la plus courante et la plus simple » (GMF 2018 : 798).

Quant à **que**, « ses fonctions comme relatif sont multiples » (GMF 2018 : 794), mais il est principalement complément d'objet direct (*l'itinéraire que je suis*) (*id.* : 386).

Pour ce travail, le pronom relatif **quoi**, utilisé « lorsque le relatif est précédé d'une préposition et représente un être inanimé », mais principalement « avec un pronom neutre ou indéfini ne représentant pas un être humain (*cela, quelque chose, rien*) » (*c'est ce à quoi je pense*) (GMF 2018 : 801), a été laissé de côté, étant donné sa rareté en français parlé (Larrivée et Skrovec 2016 : 1).

Où est, après *qui* et *que*, le pronom relatif le plus utilisé en français parlé (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 98 et Larrivée et Skrovec 2016 : 9). Pour les auteurs de la GMF (2018 : 386) cette « proforme [...] équivaut à un pronom relatif précédé d'une préposition locative ou temporelle » (*l'endroit/le jour où nous nous sommes rencontrés*). Plusieurs auteurs reconnaissent, en plus des valeurs sémantiques locatives et temporelles de *où*, une « valeur de localisation notionnelle » (Le Querler 2000 : 121) ou « situationnelle » (*id.* : 124). Pour Le Querler (2000 : 124), cette valeur s'observe dans des « cas d'ambiguïté entre temps et lieu » dans lesquels « [l]a référence est situationnelle, à la fois spatiale et temporelle » (*la distribution de prix où...*). Pour Larrivée & Skrovec (2016a : 9), le relatif *où* peut également évoquer une « situation par rapport à une abstraction » (*une matière où, certains métiers où*).

Dont correspond au pronom relatif précédé de la préposition *de*, quelle que soit la fonction du groupe prépositionnel ainsi formé (complément du nom : *la fille de X → X dont la fille* ; complément d'objet indirect : *je parle de X → X dont je parle* ; complément de l'adjectif : *je suis fière de X → X dont je suis fière*).

Les formes composées (**lequel** et ses variantes) « s'emploient après préposition, surtout quand leur antécédent est pronominal et non animé » (GMF 2018 : 386-387). La GMF

(2018 : 800-801) postule que « [l]a règle générale qui détermine la forme du relatif complément prépositionnel pourrait se formuler comme suit : [Prép + lequel] ». A côté, un certain nombre de variantes qui obéissent à des « règles particulières facultatives » (*id.* : 801) sont détaillées : le *qui* peut être utilisé après préposition si l'antécédent est [+humain], le *dont* peut être utilisé après la préposition *de*, par exemple.

1.2.1.2. Les relatives « standard » et « non-standard »

La distinction entre les trois fonctions du pronom relatif, vues dans le chapitre précédent, est importante quand on aborde les relatives « non-standard », car on trouve, en français parlé, des variantes où la fonction démarcative et les fonctions anaphorique et casuelle sont dissociées.

Gadet (1997a : 115) propose, pour décrire ces différentes variantes, un système à quatre formes composé des relatives « standard » (*l'homme dont je parle*), « résomptives » (*l'homme que je parle de lui*), « défectives » (*l'homme que je parle*) et « pléonastiques » (*l'homme dont je parle de lui*).

Selon Gadet (1997a : 116), on trouve dans les **résomptives** ce qu'on appelle un « décumul du pronom » relatif : les trois fonctions du pronom relatif ne sont plus cumulées dans le pronom mais partagées entre un *que* « passe-partout » (*id.* : 125) qui marque la subordination et un autre élément, qui marque la fonction de l'élément relativisé dans la relative. L'autre élément peut être un « pronom résomptif (clitique, pronom fort ou *ça*) », un « possessif » ou une « "préposition orpheline" (*pour, contre, sans, avec, dessous, dessus, dedans*) » (Gadet 1995 : 143). Le décumul présente l'avantage de pouvoir conserver l'ordre des mots de la phrase canonique (*je parle de l'homme* → *je parle de lui* → *que je parle de lui*).

Les **défectives** « exhibent le *que* du type résomptif, et l'absence de rappel du type standard » (Gadet 1997a : 116). Pour Gadet (1995 : 144), on ne parlera de défectives « que quand la structure permet de retrouver une forme comportant une préposition » (*le même que j'ai la charge le mercredi* → *j'ai la charge du même*).

Les **pléonastiques** peuvent être analysées comme le « croisement inverse : le pronom de la forme standard et le rappel de la forme résomptive » (Gadet 1997a : 116). Elles peuvent être considérées comme des « produits aléatoires de contaminations du non-standard par le standard » (*id.* : 118). « [E]tant fautives selon tous les modes de classement, elles ne sont souvent pas considérées comme un type distinct, mais comme

une confusion de structures » (Gadet 1995 : 144). Pour ces raisons, je n'ai pas traité ce type de relatives dans les séquences didactiques.

Pour Gadet (1997a : 125), le *que* « passe-partout » des résomptives et défactives peut être considéré comme un simple marqueur de subordination ou une forme de connecteur (Blanche-Benveniste parle aussi de « particule », p.ex. 1990b : 320). Pour les défactives, « on peut se demander si elles ont encore lieu d'être dénommées "relatives", sinon parce qu'elles suivent un nom » (ex. : *vous avez une figure que vous devez avoir de la température*) (Gadet 1997a : 120).

La *GMF* (2018 : 810-811) consacre un petit chapitre aux relatives non-standard et mentionne les mêmes formes que Gadet (1997a) : le « *que* invariable » (= défactive), le « *que* + terme anaphorique, pronom ou déterminant » ainsi que « préposition orpheline » (= résomptive) et le « pronom relatif + terme anaphorique (anaphore pléonastique) ». Les auteurs de la *GMF* (*id.* : 810) précisent en outre qu'on observe ce type de relatives « dans la langue parlée populaire ».

Le tableau proposé par Blanche-Benveniste (1990b : 330), dans un article comparant les usages « normatifs et non normatifs » dans les relatives de différentes langues romanes, n'a pas l'apparence de celui proposé dans la *GMF* (cf. ch. 1.2.1.1) : on ne trouve plus que *qui* et *que* dans les usages non normatifs. Pour cette auteure, la grande différence entre les usages normatifs et non normatifs réside dans l'emploi des prépositions : les usages non normatifs étendent l'emploi du *que* « là où l'usage normatif emploie des groupes formés de préposition + pronom » (Blanche-Benveniste 1990b : 330).

	Fr.		Esp.		Port.	
	+norm.	-norm.	+norm.	-norm.	+norm.	-norm.
sujet	qu-i		que		que	
obj.	que					
temporal	OU					
locatif			DONDE en QUE		ONDE em QUE	
prép "de"	dont					
autres prépos. +	QUI QUOI LEQUEL		QUIEN QUE		QUEM QUE	

Tableau 3. Usages normatifs et non normatifs des pronoms relatifs (tiré de Blanche-Benveniste 1990b : 330)

1.2.1.3. Différentes fonctions des propositions relatives

Pour ce chapitre, je suis la structuration de la *GMF* (2018) dans son chapitre sur les relatives et aborde différentes fonctions des relatives utiles pour la suite de ce travail : les relatives adjectives (*GMF* 2018 : 797), périphrastiques (*id.* : 814) et prédicatives (*id.* : 818). Pour les relatives adjectives, j'aborde aussi le problème du sens de la relative par rapport à son antécédent (« la sémantique des relatives », *id.* : 803).

Les relatives « **adjectives** » sont nommées ainsi « car elles fonctionnent comme des adjectifs épithètes » (*un train qui roule vite correspondrait à un train rapide*). Dans la section « sémantique des relatives », la *GMF* (2018 : 804) stipule que, pour les antécédents définis, il faut distinguer les relatives « déterminatives » (ou « restrictives ») des « explicatives » (ou « appositives »).

La relative **déterminative** « est nécessaire à l'identification référentielle de l'antécédent, [...] son effacement aurait pour conséquence de modifier complètement le sens de la phrase » (*GMF* 2018 : 804). L'**explicative** peut être supprimée sans modifier le sens de la phrase. Elle est également marquée sur la plan prosodique (mélodie de la parenthèse) ou sur le plan de la ponctuation (entre virgules).

Exemple (*GMF* 2018 : 805) : *les Alsaciens qui boivent de la bière sont gros* →
interprétation déterminative = *seuls les Alsaciens qui boivent de la bière sont gros* ;
interprétation explicative = *les Alsaciens en général sont gros et, entre autres, ils boivent de la bière*

Selon l'interprétation, on ne désigne donc pas le même groupe de personnes. Pour cela les déterminatives sont aussi appelées restrictives : dans l'exemple, la relative permet de réduire le groupe des Alsaciens à ceux qui boivent de la bière. Etant donné qu'en français parlé « les constructions relatives les plus fréquentes sont des relatives à valeur déterminative » (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 99), et qu'un travail sur les relatives explicatives aurait plutôt un intérêt à l'écrit en étudiant l'usage de la virgule par exemple, je n'ai traité, dans la suite de ce travail, que des relatives déterminatives.

Un second type de relatives doit être mentionné dans le cadre de ce travail, car elles sont très fréquentes en français parlé : celles que la *GMF* (2018 : 814) appelle les **relatives périphrastiques**. Elles « constituent formellement l'expansion d'un pronom démonstratif, *ce* ou *celui*, ou encore d'un adverbe comme *là*, de manière à former avec lui l'équivalent d'un GN ». « [E]lles sont quasi nominales » et « n'ont pas de véritable antécédent ; le terme qui les introduit n'a qu'un sens catégoriel très général (les traits humain [*celui*], non-animé [*ce*], ou locatif [*où*]) » (*ibid.*). Pour Blanche-Benveniste &

Martin (2010 : 101), « [l]a majorité des syntagmes en *ce qui*, *ce que* expriment le neutre sans référence au contexte antérieur, au même titre qu'un indéfini ».

Exemples (GMF 2018 : 814-815) : *je ne suis pas celle que vous croyez, je ferai ce que vous me direz, j'irai (partout) où tu iras*

Pour finir, on doit également mentionner, pour ce travail, les **relatives prédicatives**. Le rôle des relatives prédicatives est de « formuler ce qui est à dire (le prédicat) de l'antécédent du relatif, et elles forment l'essentiel du propos de l'énoncé » (GMF 2018 : 818). Par ailleurs, « [e]lles ne forment pas un syntagme avec leur antécédent » (*ibid.*) comme les relatives adjectives déterminatives. On peut procéder au test de pronominalisation pour savoir si on a affaire à une relative adjective ou prédicative :

Exemple (GMF 2018 : 819) : *j'ai senti le parfum que tu viens d'acheter → je l'ai senti* (la relative fait partie du GN) mais *j'ai senti le parfum qui émanait de sa personne → je l'ai senti qui émanait de sa personne* (la relative ne fait pas partie du GN)

Il est également important de souligner que les relatives prédicatives « sont toujours introduites par *qui* » (GMF 2018 : 819), ce qui sera important pour le traitement didactique que je ferai des structures en *il y a...QUI*, dans la quatrième séquence didactique⁸.

⁸ Pour les relatives prédicatives, notamment en *il y a*, voir par exemple Lagae & Rouget (1998).

1.2.2. Structures pouvant contenir un pronom relatif

Dans ce travail, je m'intéresse également à trois structures fréquentes en français parlé qui peuvent contenir un pronom relatif : *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*. Il est important de souligner que dans certains cas, le fait de considérer le *qui* ou le *que* comme un relatif peut être remis en question. Par exemple, dans l'énoncé *c'est quand il a vu Esmeralda que Claude Frolo a perdu la tête* (GMF 2018 : 727), il serait difficile de traiter *quand il a vu Esmeralda* comme antécédent du relatif *que*.

Je traiterai ici d'abord de quelques aspects généraux concernant les trois structures (1.2.2.1), puis je présenterai chaque structure séparément (1.2.2.2, 1.2.2.3 et 1.2.2.4).

1.2.2.1. Présentation générale des trois structures étudiées

1.2.2.1.1. La phrase canonique et les « dispositifs »

En premier lieu, on peut prendre en compte ces trois structures dans un cadre large des « reformulations », selon la terminologie de Reichler-Béguelin (2000 : 211) tirée elle-même de Willems, qui désignent « un ensemble de phénomènes qui affectent l'ordre linéaire » de la phrase canonique. Pour Willems (citée dans Reichler-Béguelin 2000 : 212), la phrase canonique n'est autre qu'un « outil métalinguistique », un « point de référence idéalisé, utile pour la description des diverses réalisations concrètes ». La GMF (2018 : 212) décrit la phrase canonique, selon la formule « (CC) – Sujet – (CC) – Verbe – (CC) – Complément(s) / Attribut – (CC) », où CC symbolise le complément circonstanciel, facultatif et mobile ». C'est une structure qui correspond à la « proposition ou forme propositionnelle commune aux phrases » et qui est « suffisamment simple » pour « servir de modèle opératoire pour l'analyse de toutes sortes de phrases » (GMF 2018 : 211-212).

Les « reformulations », utilisées en français parlé avant tout pour structurer ou présenter l'information de différentes manières, sont donc décrites, pour ces auteurs, par rapport au « modèle » de la phrase canonique. Pour d'autres linguistes, notamment Blanche-Benveniste, qui est l'auteure sur laquelle je me baserai principalement pour présenter les trois structures étudiées, la phrase canonique ainsi que les trois structures traitées dans ce travail sont décrites comme des « dispositifs syntaxiques » (Blanche-Benveniste 2010 : 108). « On appelle "dispositifs de la rection" les différents arrangements possibles entre le verbe recteur et ses éléments régis » (Blanche-

Benveniste 1990a : 55)⁹. La phrase canonique est considérée ici comme « dispositif direct » (*la religion nous a séparés*)¹⁰, et n'est ainsi pas posée « comme source des autres » (*ibid.*). Le « dispositif d'extraction » (*id.* : 59) aussi appelé « dispositif clivé » (*c'est la religion qui nous a séparés*) ainsi que le « dispositif pseudo-clivé » (*id.* : 62) (*ce qui nous a séparés c'est la religion*) sont les deux dispositifs décrits principalement par cette auteure.

Dans ce travail, je m'intéresse aux structures qui se réalisent sous les trois formes suivantes : *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*. Je garderai volontairement, dans les intitulés des chapitres et des séquences, cette formulation qui ne donne de prime abord aucune étiquette : ce sont des structures qui contiennent un élément *qui* ou *que* considéré le plus souvent comme un pronom relatif (condition pour être traitées dans un travail sur les relatives) et qui ont strictement cette forme.

Pour le cas de *c'est...qu-*, cette formulation me permettra d'élargir le champ d'analyse en considérant le dispositif clivé comme une des utilisations possibles de la structure en *c'est...qu-*. Pour les structures en *ce qu-...c'est*, au contraire, cette formulation me permettra de restreindre le champ d'analyse en me concentrant sur la variante dite « canonique » du dispositif pseudo-clivé et qui contient strictement la morphologie *ce qu-...c'est*. Pour la structure en *il y a...qui*, cette formulation permet d'écarter deux variantes de la structure, même si elles ont fait l'objet d'un assez grand nombre d'études : la variante sans relatif (*il y a des gens ils ont mauvais caractère*, Choi-Jonin & Lagae 2005 ; *il y a des gens ils viennent acheter des aspirines pour faire de l'eau gazeuse*, Willems & Meullemann 2010) et la variante personnelle (*j'ai ma copine qui habite à Paris*, Conti 2010).

1.2.2.1.2. La présentation de l'information dans le discours

Blanche-Benveniste (2010a : 108), en parlant du rapport qu'ont les énoncés contenant un dispositif syntaxique, avec la phrase canonique, souligne que :

« Les constructions syntaxiques qui ne suivent pas strictement le modèle [sujet + verbe + complément] avaient souvent été traitées comme des effets de

⁹ La **rection** du verbe désigne les compléments intégrés (= régis), par opposition aux non intégrés. La **valence** désigne, parmi les compléments intégrés ceux qui sont « nécessaires à la fermeture de la structure verbale ». Exemples : *il va à Paris tous les 15 jours* = intégré ; *en principe*, *Pierre est là le mardi* = non intégré (Reichler-Béguelin 2000 : 147 et 149).

¹⁰ Exemple original du PFC : *Bon, il y a la religion qui nous a séparés un peu* (19879 bfakk1 Burkina Faso G)

l'expressivité, venus "déformer" la syntaxe canonique et c'est une habitude encore très répandue de placer les tournures en *c'est...que...* dans les procédés expressifs de mise en relief. Il est pourtant intéressant de les intégrer dans des types syntaxiques fondamentaux de dispositifs syntaxiques, qui livrent autant de façons différentes de traiter l'information. »

L'étiquette de « mise en relief » se retrouve d'abord dans la *GMF* (2018 : 718-719) qui traite les « clivées » et « pseudo-clivées » dans le chapitre sur l'emphase regroupant « tous les procédés d'insistance et de mise en relief », dont l'accent d'insistance, la dislocation et, ce qui nous intéresse, l'extraction. Elle se retrouve également dans les méthodes de FLE, comme nous le verrons plus loin.

Reichler-Béguelin (2000 : 211-212) note que l'étiquette de « mise en relief » ou « forme emphatique », « appellation accueillante à l'excès » permet « d'englober des phénomènes linguistiques que les grammaires scolaires ne savent pas toujours comment classer » : « La notion d'emphase est en effet appliquée pêle-mêle à des structures qui, d'un point de vue syntaxique comme d'un point de vue informationnel, n'ont pas grand-chose à voir les unes avec les autres ».

Si la notion de « mise en relief » paraît peu opérante pour décrire ces structures, on peut trouver des outils de description à un niveau informationnel et expliquer leur utilisation plutôt par les « contraintes discursives de structuration et d'élaboration topicale dans les productions orales » (Skrovec & Abouda 2014 : 6).

La façon de présenter l'information dans le discours est décrite par la *GMF* (2018 : 1021-1028) dans le chapitre *Texte et discours* via le couple « thème et propos ». Le « thème » est « ce dont parle le locuteur, le support, le point de départ de la communication et de la phrase » ; le « propos » est « ce qu'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème » (*GMF* 2018 : 1021). « Dans ce cadre, l'information véhiculée par la phrase s'analyse en une partie connue (par la situation ou le contexte antérieur), le thème, et une partie nouvelle, le propos, qui constitue l'apport d'information véritable de la phrase » (*id.* : 1021-1022). La *GMF* (*id.* : 1022) relève ici une certaine « dispersion terminologique » : le couple thème/propos est également formulé dans la variante thème/rhème ou présupposé/posé. Dans la littérature anglo-saxonne, le thème est aussi appelé « *topic* » (couple *topic/comment*).

On admet communément que la phrase canonique suit l'ordre thème/propos. Les pseudo-clivées suivent le même ordre et les clivées l'ordre inverse (propos/thème). Mais

dans les deux constructions, l'élément après *c'est* « apporte une information jugée nouvelle » et la partie verbale « est rejetée vers une position de moindre saillance, apportant une information moins nouvelle » (Blanche-Benveniste 2010a : 109).

Il y a...qui permet d'encadrer un sujet « *non-topic* », c'est-à-dire qui ne peut pas être considéré comme le thème de l'énoncé, comme l'explique Ball (2000 : 146) : « *Colloquial French avoids placing non-topic subjects at the beginning of sentences. Instead, they are commonly introduced by means of a 'presentative' expression like (il) y a...qui* ». Dans ce sens, on pourrait considérer *il y a...qui* comme une sorte de dispositif de thématisation.

Une autre notion est utile pour décrire la présentation de l'information dans le discours : celle de « *focus* » (ou « foyer »), dans le couple « *focus/background* » ou des énoncés de type « *all focus* ». Karssenber (2016 : 3) décrit le « *focus* » comme « la partie de la phrase sur laquelle l'attention de l'interlocuteur est attirée ». Nous retrouvons la notion de « *focus* » pour les clivées : « [l']élément extrait est appelé *focus* ou *foyer*, ce qui amène à traiter l'extraction comme une opération de *focalisation* d'un constituant » (GMF 2018 : 726). Comme l'explique également Karssenber (2016 : 4), dans les énoncés « *all focus* », « toute l'information est présentée comme nouvelle en discours [...] et est souvent utilisée pour exprimer un événement ». Cette analyse est souvent appliquée aux relatives prédicatives vues plus haut.

1.2.2.2. Structures en *c'est...qu-*

J'ai considéré, pour ce travail, deux types de structures en *c'est...qu-* parmi les trois interprétations possibles que distingue la *GMF*. Selon les auteurs de cet ouvrage (2018 : 820), l'énoncé *c'est le bébé qui pleure* qui peut être interprété comme :

- « 1) l'utilisation standard du présentatif, *C'est* + GN, où la relative fait partie intégrante du GN, par exemple en réponse à la question *Quel est ce bébé ? – C'est le bébé qui pleure, et non un autre bébé ;*
- 2) la phrase clivée [...] *C'est* + GN + *qui* + GV, après extraction du sujet, dont l'interprétation suppose une mise au point comme *Non, ce n'est pas le chien, c'est le bébé qui pleure, avec emphase sur le mot bébé ;*
- 3) la relative prédicative, qui concerne uniquement des procès événementiels : *Qu'est-ce qui se passe ? – C'est un bébé qui pleure, et pas autre chose. »*

J'ai approfondi dans ce travail les deux premières interprétations : la « clivée » (1.2.2.2.1) et celle que j'appellerai dès lors le *c'est* + GN modifié par une relative (1.2.2.2.2). Ce choix a été opéré en fonction du grand nombre d'occurrences de ces deux interprétations que j'ai pu repérer dans les corpus consultés, et également sur la base de l'article de Brault-Scappini (2007 : 53) qui étudie la « différenciation entre une relative en "c'est...qu" et une proposition clivée ».

Comme l'explique Blanche-Benveniste, dans l'interprétation *c'est* + GN modifié par une relative, *c'est* est un « verbe plein » (Blanche-Benveniste 2010a : 104) ou « verbe constructeur » (Blanche-Benveniste 1982 : 74) dans le sens qu'il sélectionne lui-même son sujet et ses compléments. Dans ce cas, le GN et la relative forment un seul groupe qui peut être pronominalisé ('*c'est celui que j'ai vu*' → '*c'est lui*', ex. de Brault-Scappini 2007 : 53). Dans cette interprétation, *c'est* a une valeur d' « identification » (Le Goffic 2019 : 223) ou d' « identité » (Puolato 2009 : 46). En revanche, dans l'interprétation clivée, *c'est* est considéré comme un « verbe auxiliaire d'un dispositif » (Blanche-Benveniste 2010a : 104). En tant que tel, « il a perdu de ses capacités de construction. Il ne sélectionne aucun sujet ni complément qui lui soient propres. Il accueille les sujets et compléments de verbes dont il assure le clivage » (Blanche-Benveniste 2010a : 110).

Signalons ici encore, la particularité du verbe *c'est* en français parlé, qu'il fasse partie ou non d'une structure en *c'est...qu-* : il est « en partie fossilisé : il se conjugue peu et s'accorde peu au pluriel. La forme *c'est* tend à servir pour tous les temps, au singulier

comme au pluriel : *c'est eux qui le disaient* » (Blanche-Benveniste 2010a : 110, voir aussi Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 133).

1.2.2.2.1. Les « clivées »

Le premier type de structure en *c'est...qu-* traité est celui décrit par Blanche-Benveniste comme « dispositif d'extraction » ou « construction clivée » dans ses différents ouvrages. Blanche-Benveniste (2010a : 108) appelle « clivage » « les divers dispositifs par lesquels un élément est séparé et distingué du reste de sa construction ». Tout ce qui fait partie de la rection du verbe de l'énoncé peut être extrait: le sujet (*c'est Claire qui aime le chocolat*), les compléments d'objet directs et indirects (*c'est le livre de Balzac que j'ai commandé, c'est à vous que ce discours s'adresse*), ainsi que les compléments circonstanciels (*c'est demain que le concours aura lieu*, exemples de la GMF2018 : 726-727). Dans le cas d'une extraction, on peut toujours reconstituer la phrase canonique : *Claire aime le chocolat, ce discours s'adresse à vous*, etc.

La structure clivée permet de faire porter sur l'élément qui est extrait des « modalités et des adverbes qui lui sont propres » et qui fonctionnent indépendamment du verbe recteur (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 162). La modalité négative (*c'était pas le calcium qui soignait c'était la seringue qui soignait*, Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 161) « sert souvent à présenter des contrastes entre modalités positives et négatives » (Blanche-Benveniste 2010a : 109). On peut aussi adjoindre à l'élément clivé des adverbes que Nølke (1983, cité dans Brault-Scappini 2007 : 54) appelle « adverbes paradigmatiques », car ils servent à « préciser la relation entre X et le reste du paradigme » : par exemple *vraiment, surtout, aussi, plutôt (donc c'est plutôt elle qui utilise la carte bleue que son mari*, Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 162).

Le contraste semble être une notion déterminante dans les emplois du dispositif de clivage (cf. Puolato 2009 : 139). Selon Blanche-Benveniste (1990 : 61) :

« Les effets sémantiques de l'extraction font que l'élément extrait est singularisé parmi d'autres du même paradigme ; d'où son utilisation dans les effets de contraste, surtout avec les sujets [...]. On ne peut pas extraire des éléments qui sémantiquement échappent aux contrastes : la totalité, la nullité, ou la saisie indéterminée : (?) c'est tout que j'ai acheté, (?) c'est rien que j'ai acheté, (?) c'est quelques uns que j'ai achetés ».

Pour Brault-Scappini (2007 : 54), dans les « clivées à contraste », l'élément clivé ne fonctionnerait pas uniquement « comme un élément exclusif, mais plutôt comme un

élément privilégié ou en position de saillance par rapport aux autres éléments du paradigme ». Cette auteure souligne également que le contraste peut être « réalisé » ou « virtuel » (*c'est pas moi qui l'ai inventé* [c'est quelqu'un d'autre], *ibid.*).

Comme l'expliquent Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 160-161), dans certains cas, la clivée adopte une prosodie « segmentée » : l'élément clivé « porte un contour d'intonation finale, avec une forte accentuation » qui est « typique des emplois à fort contraste ». Mertens (2012 : 138), pour qui « la prosodie constitue un ingrédient indispensable des constructions syntaxiques », étudie le « contour intonatif » des clivées à contraste. Celui-ci présente une chute importante allant du niveau haut (H) au niveau bas (B). Lorsque le « contour HB » est utilisé pour l'élément clivé « il renforce [son] rôle de focus par une marque prosodique explicite qui déclenche une interprétation contrastive » (*id.* : 133).

1.2.2.2.2. *c'est* + GN modifié par une relative

Brault-Scappini (2007 : 53) liste, pour les deux formes « morphologiquement identiques » de la structure en *c'est...qu-*, les éléments entre le *c'est* et le *qu-* qui permettent d'identifier sans ambiguïté de quel type de structure il s'agit (clivée vs *c'est* + GN modifié par une relative). « [Ç]a, lui, celui-là, mon N, chaque N et prep N » sont sans ambiguïté des éléments de clivées ; « celui, quelqu'un, quelque chose » sont sans ambiguïté des éléments construits avec relative (*ibid.*). L'auteure montre que les cas ambigus sont de type *c'est le/un X qu-V*, c'est-à-dire ceux où l'élément X est précédé d'un déterminant ('*c'est le chat qui mange les souris*' = clivée : *c'est le chat – et pas le chien – qui mange les souris* ou = relative : *c'est celui qui mange les souris – pas n'importe quel chat*). Dans ces cas ambigus, seul le contexte plus large permet de clarifier l'interprétation.

Pour les cas de *c'est* + GN modifié par une relative, Brault-Scappini (2007 : 56) relève un sous-type récurrent, celui des « schémas définitoires », c'est-à-dire les cas où cette structure sert à donner des définitions de différents types (*le blé c'est une plante qui sert à faire la farine, des élèves c'est des enfants qui vont à l'école*). Dans le cas de *c'est* à relative définitoire, l'élément X est très souvent un indéfini.

Rouget & Salze (1985 : 120-121) ont identifié quatre types d'énoncés en *c'est...qu-*, dont le dispositif d'extraction, « *c'est* + relative nominale » (= *c'est* + GN modifié par une relative) et le « *c'est* + groupe verbo-nominal » (= schéma définitoire de Brault-Scappini).

Je reproduis ici un tableau de leur article qui permet de visualiser la distribution « quasiment [...] complémentaire » (*id.* : 126) de ces deux types d'énoncés en *c'est...qu-*, l'astérisque indiquant les cas impossibles :

"extraction"	relative nominale
[Noms Propres]	* [Noms Propres]
[moi]	* [moi]
[toi]	[toi]
[ce N]	* [ce N]
[ce N-là]	[ce N-là]
[ça]	* [ça]
[ce truc-là]	[ce truc-là]
* [ce, celui]	[ce, celui]
* [quelqu'un ⁷]	[quelqu'un]
[quelque chose]	[quelque chose]
+ [le]	- [le]
[la N]	[la N]
[les]	[les]
- [un]	+ [un]
[une N]	[une N]
[des]	[des]

Tableau 4. Distribution complémentaire des différents éléments apparaissant dans une extraction et dans une relative nominale (tiré de Rouget & Salze 1985 : 126)

1.2.2.3. Structure en *ce qu-...c'est*

Pour la présentation des structures en *ce qu-...c'est*, je prendrai appui principalement sur les travaux de Roubaud (1997 et 2000)¹¹. La construction pseudo-clivée en deux parties (*ce qui nous a séparés, c'est la religion*) a été analysée par Roubaud (2000 : 69-72) comme une « structure spécificationnelle » de forme « A c'est B » : « il y a mise en relation par l'intermédiaire de *c'est* de deux éléments dont l'un porte le trait sémantique (-spécifié) et l'autre (+spécifié) », dans un mouvement de « spécification progressive » allant du – au + spécifié.

Pour Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 164), la construction pseudo-clivée permet de séparer un énoncé en deux parties pour créer un « effet d'attente ». « La formule est dilatoire. Comme par un effet de suspens, elle fait attendre la spécification lexicale de ce qu'elle annonce » (Blanche-Benveniste 2010a : 110-111). La formule « A c'est B »

¹¹ Citons aussi, comme référence récente, le numéro 32 (2018) de la revue SCOLIA consacré aux pseudo-clivées. On trouve, entre autres, un article de Roubaud & Sabio sur *il y a* et le pseudo-clivage (*ce qu'il y a c'est que*) et un article de Benninger sur le N chose et les pseudo-clivées (*la seule/première/pire chose qu-...c'est, une (des) choses qui m'énerve c'est*).

peut être alors reformulée en « A laisse attendre B » ou « A est une préparation de B » (Blanche-Benveniste 2010b : 211).

Pour Blanche-Benveniste (*id.* : 191), il y a clairement un « phénomène de valence verbale » entre les deux parties et le recours à la construction directe permet de le vérifier :

partie B avec fonction sujet : *ce qui nous a séparés, c'est la religion* → *la religion nous a séparés*

partie B avec fonction COD : *ce que je crains, c'est qu'il disparaisse* → *je crains qu'il disparaisse* (exemple de Blanche-Benveniste 2010b : 185).

1.2.2.3.1. Partie A

Je prends en compte, pour mon travail, les parties A en *ce qu-*, que certains auteurs considèrent comme la forme « canonique » des pseudo-clivées (p.ex. Blanche-Benveniste 2010b : 190) et qu'on peut analyser, en suivant la *GMF* (2018 : 728), comme étant une « relative périphrastique ». La forme en *ce qu-...c'est* est considérée comme « canonique » car c'est celle qui a été privilégiée dans les premières analyses du dispositif (Blanche-Benveniste 2010b : 203).

Blanche-Benveniste (1990 : 64) évoque, en plus de la forme canonique, des « tournures apparentées » ou des « versions moins grammaticales » (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 165) de cette construction. On y trouve, au lieu du pronom *ce*, un syntagme nominal à référence vague, « un élément peu lexical ou des indéfinis » comme « *chose, truc, quelque chose* » (*il y a une chose que j'aime beaucoup c'est que...*) (*id.* : 166). Dans ce fonctionnement apparaissent des adjectifs (*l'important, le principal c'est...*), des superlatifs (*le pire, le plus dur c'est*), des lexèmes nominaux exprimant des propriétés évaluatives (*chance, drame*) ou argumentatives (*preuve, résultat*) ; un des lexèmes fréquents est *problème* (*le gros problème c'est qu'elle veut pas*) (*ibid.*).

Les verbes qu'on trouve dans la partie A en *ce qu-* appartiennent à quatre grands types listés dans les divers ouvrages et articles de Blanche-Benveniste, dont je fais ici la compilation¹² :

- des « verbes modaux *devoir, pouvoir, falloir*, sans tête lexicale » (*ce qu'on devrait c'est, ce qu'il fallait surtout c'est*), *vouloir* (*ce que je voudrais*) ;

¹² Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 165, Blanche-Benveniste 2010a : 111, Blanche-Benveniste 2010b : 193 et 204.

- des verbes qui donnent des « indications de sentiment » ou « dits psychologiques » (*ce qui étonne, gêne, amuse, plaît, intéresse, ennue, surprend*) ;
- des verbes qui mentionnent des « événements ou états » comme *arriver, se passer* (*ce qui arrive, ce qui se passe, ce qu'il y a*), le verbe *il y a* « pos[ant] comme préalable qu'un événement s'est manifesté ». On trouve aussi dans cette catégorie, *changer* (*ce qui a changé c'est*) et *compter* (*ce qui compte c'est*) ;
- et des verbes qui annoncent des « types d'énonciation » ou « verbes de parole » (*ce que je veux dire, ce que je pense*).

Des « [i]ndications du même type peuvent être données par des adjectifs appuyés par des verbes [*ce qui est+ adjectif*], [*ce qu'il y a de+ adjectif*] » (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 165). On peut facilement montrer le parallèle entre les structures adjectivales et verbales en *ce qu-* (*ce qui m'ennue* → *ce qui est ennuyeux, ce qui m'a étonné* → *ce qu'il y a d'étonnant*, etc.) et même étendre le parallèle à des structures sans *ce qu-*, comme dans l'exemple donné par Blanche-Benveniste (2010b : 195) de « trois réalisations lexicalement apparentées » : le verbe *regretter* (*ce que je regrette c'est*), l'adjectif *regrettable* (*ce qui est regrettable c'est et le plus regrettable c'est*) et le syntagme nominal *mon regret* (*mon regret c'est*).

1.2.2.3.2. Partie B

On trouve dans la partie B principalement un syntagme nominal (*ce qui est très bon c'est le bœuf à l'ananas*), une construction verbale à l'infinitif (*ce qui compte c'est de ne pas se lancer comme des fous*), une séquence en *que* + verbe (*ce qui m'a plu c'est que j'ai participé*) ou une séquence en *quand* + verbe (*ce qui m'énerve c'est quand il crie*) (exemples de Roubaud 1997 : 151)¹³.

On peut remarquer, pour les cas en *ce QUI...c'est* (dans lesquels la partie B est le sujet de l'énoncé pseudo-clivé), que certains sujets d'énoncés pseudo-clivés seraient très difficiles à construire en dispositif direct (**que j'ai participé m'a plu, *quand il crie m'énerve*). Le recours à la construction pseudo-clivée est alors « la solution la plus couramment adoptée » en français parlé (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 165). « Le dispositif permet de développer des valences lexicales qui ne seraient pas possibles dans un dispositif direct » et a donc pour effet « d'introduire une certaine

¹³ Pour les différentes réalisations de la parties B, voir aussi Blanche-Benveniste 1990 : 63, Blanche-Benveniste 2010a : 112 et Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 164.

souplesse dans la valence des verbes » (Blanche-Benveniste 1990 : 63). Roubaud (1997 : 163) parle aussi d'une « extension du pouvoir de construction du verbe ».

Pour ces auteures, les raisons d'être de cette structure sont donc avant tout syntaxiques et ne relèvent pas seulement de procédés communicatifs de « mise en relief » comme beaucoup de grammairiens l'on considéré. Roubaud (1997 : 149) refuse d'appliquer aux énoncés pseudo-clivés les termes de « procédé de mis en relief », « structure à présentatif » ou « gallicismes », proposés par d'autres chercheurs : « ces concepts bloquent d'emblée l'analyse syntaxique car ils n'envisagent pas la relation syntaxique existant entre le verbe constructeur et sa valence ».

Selon Blanche-Benveniste (2010a : 112), certains verbes ne peuvent pratiquement pas se construire sans dispositif pseudo-clivé : « On s'aperçoit [...] qu'il serait difficile de fournir une description complète des verbes *se passer*, *caractériser*, sans faire appel au rôle syntaxique de la pseudo-clivée » :

ce qui risque de se passer c'est qu'il refuse → *qu'il refuse risque de se passer
ce qui les caractérise c'est qu'ils ont quatre pattes → *qu'ils ont quatre pattes les caractérise

1.2.2.4. Structures en *il y a...qui*

La structure en *il y a...qui* (ou plus généralement celle en *il y a...qu-*) semble faire l'objet d'un moins grand consensus auprès des linguistes et grammairiens que les deux précédentes. On pourrait en trouver la raison dans le fait qu'elle ait été longtemps cataloguée comme « familière » ou propre à « l'expression spontanée » (Blanche-Benveniste 2010a : 104). Des analyses récentes basées sur corpus ont démontré que cette structure est effectivement « *a spoken phenomenon* » (Karssenber & Lahousse 2018 : 529)¹⁴. Le manque de consensus en ce qui concerne *il y a...qui* a pour conséquence un certain foisonnement terminologique, ce qui a été relevé par plusieurs chercheurs (p.ex. Willems & Meullemann 2010 : 170, Puolato 2009 : 119 et Léard 1992 : 30).

¹⁴ Dans un article examinant les occurrences de la structure dans trois corpus (« *formal written* » Le Monde (1998), « *informal written* » YCCQA (Yahoo-based Contrastive Corpus of Questions and Answers) et « *spoken* » CFPP2000), ces deux auteures démontrent que « *il y a clefts are almost 10 times more frequent in the spoken corpus than in the informal written corpus, which in turn contains 20 times more occurrences than the formal written corpus* » (Karssenber & Lahousse 2018 : 528).

Traditionnellement, la structure en *il y a...qui* est cataloguée comme « structure présentative ». La *GMF* (2018 : 757), traite des « phrases à présentatif » dans le chapitre sur les « phrases atypiques » qui sont décrites comme des « phrases fréquemment employées, en particulier à l'oral [qui] non seulement ne correspondent pas au modèle canonique [...], mais sont difficiles ou impossibles à dériver d'une phrase canonique ». La *GMF* (2018) regroupe dans cette catégorie les structures en *voici, voilà (voilà Pierre, voilà qu'il neige), il y a et c'est*.

J'ai trouvé, dans la littérature, les trois mêmes interprétations pour cette structure que pour *c'est...qu-* : le présentatif *il y a* + GN modifié par une relative, le clivage, et la relative prédicative (cf. ch. 1.2.2.2). Et il semble qu'on puisse faire, comme pour *c'est...qu-*, une distinction claire entre les cas où la construction est, selon la terminologie de Blanche-Benveniste (2010a : 104), un « verbe plein » (= *il y a* + GN modifié par une relative) et ceux où elle est considérée comme un « dispositif »¹⁵. Karssenber (2018 : 3) distingue aussi par exemple les « clivées en *il y a* » des « phrases en *il y a* »¹⁶.

Contrairement à *c'est...qu-*, pour lequel on oppose le plus souvent *c'est* + GN modifié par une relative à la construction clivée, la recherche semble mettre en parallèle principalement les énoncés en *il y a* + GN modifié par une relative avec des énoncés en *il y a...qui* + relative prédicative. Plusieurs auteurs opposent ainsi les structures en *il y a...qui* construites avec une relative adjective modifiant un GN et qui auraient une interprétation existentielle/locative et les constructions avec une relative prédicative à interprétation événementielle (p.ex. Karssenber 2018 : 3 et Choi-Jonin & Lagae 2005 : 48).

Il semble y avoir un consensus sur le fait que *il y a* en tant que « verbe plein » a une valeur **existantielle** (p.ex. *GMF* 2018 : 760 « *il y a pose l'existence* d'un référent », je souligne) et/ou **locative** (p.ex. Blanche-Benveniste 1982 : 97 « "il y a" [...] [d]ans son emploi de verbe constructeur [...] a une valeur de verbe locatif », je souligne). Et bon nombre de chercheurs paraissent d'accord sur le fait qu'on peut paraphraser les énoncés en *il y a* existentiels par « il existe/on trouve » et les énoncés en *il y a* locatifs

¹⁵ Blanche-Benveniste (1982 : 97) : *tu as presque tous les livres mais il y a quand même des livres qu'il n'y a pas dans ta bibliothèque* (le premier *il y a* est un verbe de dispositif, le deuxième est un verbe plein).

¹⁶ Karssenber (2018 : 3) : Clivée en *il y a* (interprétation événementielle) - *y'a Jean qui s'est cassé la jambe* ; Phrase en *il y a* existentielle - *il y a des gens qui sont allergiques aux piqûres d'abeille* ; Phrase en *il y a* locative - *sur l'autre trottoir il y a quelques hommes qui sont gros*.

par « se trouver/apercevoir » (Léard 1992 : 31, cité p.ex. par Choi-Jonin & Lagae 2005 : 43 et par Puolato 2009 : 119).

Par opposition, les énoncés à interprétation **événementielle** sont analysés comme servant à faire l' « assertion que quelque chose se produit » (Skrovec & Abouda 2014 : 1). Là aussi il semble y avoir un consensus sur le fait que ce type d'énoncé répond à la question « Qu'est-ce qu'il se passe ? » et « questionne sur l'existence ou les circonstances d'un événement » (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 133)¹⁷. Plusieurs auteurs mentionnent que, dans ce cas, la structure informationnelle est de type « *all-focus* » (p.ex. Choi-Jonin & Lagae 2005 : 54 et Karssenbergh & Lahousse 2018 : 530).

Pour ce travail, je me focaliserai sur les cas où la structure est un « dispositif » construit avec un pronom *qui* sujet. Je traiterai des cas où *il y a...qui* permet d'encadrer un certain type de sujets en français parlé : les sujets indéfinis, spécialement pour décrire un événement (interprétation événementielle, avec relative prédicative) (1.2.2.4.1) ; les sujets quantifiés, en particulier le pronom *en* (1.2.2.4.2) ; et j'aborde aussi une variante de la structure en *il y a que...qui* qui permet de faire porter une restriction sur un sujet (1.2.2.4.3).

1.2.2.4.1. *il y a...qui* pour introduire un sujet indéfini

Le dispositif en *il y a...qui* offre d'abord la possibilité d'introduire dans un énoncé des sujets indéfinis (*il y a un homme qui est entré*). Dans *Le français parlé*, Blanche-Benveniste (1990a : 65) décrit la structure en *il y a...qui* comme faisant partie des « dispositifs servant de supports » (« un verbe auxiliaire de dispositif est spécialisé dans un emploi où il sert de support à un élément »). Dans *Approches de la langue parlée* (2010a), cette même auteure décrit la structure en *il y a...qui* comme « dispositif », mais seulement dans le cas où elle encadre un GN indéfini¹⁸. « [L]es tournures où [*il y a un N qui*] sert de base à des expressions indéfinies sujets » permettent « d'éviter de placer [*un N*] directement en sujet, *Un homme est entré*, ce qui sonne parfois peu naturel » (Blanche-Benveniste 2010a : 104). Cette auteure considère alors *il y a...qui* comme un « dispositif auxiliaire de la détermination nominale » (*id.* : 105).

Skrovec & Abouda (2014 : 1) décrivent la « construction présentative » (dont celle en *il y a...qui*) comme « un dispositif syntaxique qui permet d'asserter l'existence d'un

¹⁷ Cf. aussi Choi-Jonin & Lagae 2005 : 43 et 48, Lagae & Rouget 1998 : 315.

¹⁸ Conti (2010 : 78-79) propose d'élargir la notion de « dispositif syntaxique » à tous les types de constructions en *il y a*, pas seulement ceux se construisant avec des indéfinis.

réfèrent nouveau au moyen d'un segment présentatif et de prédiquer une information au sujet de ce réfèrent au moyen d'une relative ». Selon Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 134), « *il y a...* héberge un syntagme nominal, la plupart du temps indéfini, qu'il met en relation avec un modifieur (adjectif ou relative) ». Une « dissociation entre le nominal et son modifieur » a lieu : l'intervention de *il y a* « a pour effet d'introduire une relation et en même temps une séparation entre un nominal et une propriété qui lui est attribuée » (*id.* : 135-136).

Lambrecht (2000 : 49), regroupe sous l'appellation « Construction Relative Présentative » (CRP) différents types de constructions présentatives dont la fonction est « à la fois de présenter une entité nouvelle dans un discours donné et d'exprimer une information nouvelle au sujet de cette entité »¹⁹. Selon cet auteur (*id.* : 51), l'utilisation de cette structure bipartite est motivée par une « contrainte cognitive universelle » qu'il appelle le « Principe de Séparation entre Référence et Relation ». Cette contrainte « empêch[e] le cumul de la fonction présentative (introduction d'une entité nouvelle) et de la fonction prédicative (formulation d'une information nouvelle sur cette entité) au sein de la même structure argumentale » (Skrovec & Abouda 2014 : 5).

1.2.2.4.2. *il y a...qui* pour introduire un sujet quantifié

Je traite ensuite de la possibilité qu'offre *il y a...qui* de faire apparaître en tant que sujets des « quantifieurs indéfinis » (*beaucoup (de), pas mal (de), plein (de), certain(e)s, plusieurs, etc.*), me basant principalement pour cela sur deux articles de Cappeau & Deulofeu (2001 et 2006). Pour ces auteurs, la structure en *il y a...qui* permet de « compenser » la contrainte en français parlé qui interdit aux syntagmes nominaux indéfinis de figurer en position de sujet et elle fonctionne, dans ce sens, comme « stabilisateur de sujets ou de topiques indéfinis » (Cappeau & Deulofeu 2001 : 1 et 2). Spécialement dans le cas des quantifieurs indéfinis, elle permet de « réaliser certains sujets qu'on ne rencontre pas en emploi direct » (Cappeau & Deulofeu 2006 : 447). Cela vaut quand le quantifieur indéfini est un déterminant (*il y a certaines personnes qui, il y a beaucoup de monde qui*) et un pronom (*il y en a certaines qui, il y en a beaucoup qui*). Lorsque la structure est utilisée avec un pronom le *en* est nécessaire (*id.* : 427).

¹⁹ Il regroupe sous cette dénomination sept types de structures, dont celles en *il y a* et ses variantes personnelles (*t'as ta fille qui fume*), celles avec des verbes de perception (*il la voit qui fume*) et celles en *voilà*.

Le pronom *en*, qui apparaît avec les pronoms quantifieurs indéfinis, peut aussi apparaître seul dans cette structure, ce qui forme une « tournure » très répandue en français parlé : *il y en a qui*. *En* seul est impossible à placer directement en position de sujet. La structure *il y a...qui* est nécessaire dans ce cas et fonctionne comme « stabilisateur pour *en* de la relation sujet-verbe » (Cappeau et Delofeu 2001 : 9). Blanche-Benveniste (1990 : 66) explique aussi que :

« c'est la seule façon d'introduire en français un pronom sujet indéfini de type *en*, qu'on ne pourrait pas construire directement ; on le peut pour le complément : *j'en prendrai*, mais le français ne dispose pas d'un pronom sujet équivalent, qui permettrait de dire : **en étaient sincères* ; le verbe *il y a* sert de support à ce pronom lorsqu'on l'utilise comme sujet ».

D'autre part, cette même auteure considère que, « la forme *il y en a qui*, avec le pronom *en* et sans aucun lexique nominal » est devenue « un équivalent usuel du pronom indéfini *certain*s » (Blanche-Benveniste 2010a : 105). Selon elle, « [e]ntre la tournure avec *il y a [...]* et celle qui utilise le pronom indéfini *certain*s [...], il n'y a pas de différence syntaxique à proprement parler mais seulement une différence dans le choix du morphème marquant le caractère indéfini » (*id.* : 106).

1.2.2.4.3. *il y a que...qui* pour placer une restriction sur un sujet

J'aborderai enfin, un dernier emploi de la structure en *il y a...qui* « très vivace en français parlé » (Blanche-Benveniste & Martin 2010 : 134) : celui contenant un *que* restrictif sous la forme *il y a que...qui*. Cette structure « sert de support à la restriction au profit d'un autre verbe, en hébergeant par exemple un sujet [...] qui reçoit cette restriction » (*il n'y a que mon père qui conduit*) (*ibid.*). Cette structure est prioritairement « une façon de faire porter une restriction sur un sujet » (Blanche-Benveniste 1990 : 65), mais tous les éléments de la rection du verbe peuvent être encadrés par *il y a que...qu-*.

L'ajout du *que* restrictif lève certaines des contraintes qui pèsent sur *il y a...qu-* (*il y a...qu-* ne peut encadrer que des GN, mais avec le *que* restrictif on peut extraire tous les constituants de la rection, p.ex. les compléments circonstanciels). Comme le spécifie Léard (1992 : 55), « l'apparition de *ne...que* [...] fait que la syntaxe de *il y a* se rapproche beaucoup de celle de *c'est* » :

il n'y a que lentement que l'on travaille bien → *il y a lentement qu'on travaille bien
→ c'est lentement qu'on travaille bien

il n'y a que dans ce lit que je dors bien → *(?)il y a dans ce lit que je dors bien →
c'est dans ce lit que je dors bien

Citons aussi Furakawa (1996 : 276) qui caractérise la « proposition principale *Il n'y a que* SN comme impliquant un paradigme à parcourir » :

« Ainsi, dans *Il n'y a que toi qui puisse le faire*, l'expression *ne...que* laisse supposer un paradigme ou une liste où pourraient paraître Jean, Georges, *toi*, etc. Après avoir "parcouru" ce paradigme – et c'est là en effet le vrai thème de la phrase – le locuteur déclare qu'il ne comporte que *toi* » (*ibid.*).

Pour finir, Karssenbergh (2018 : 7) propose un « équivalent canonique » de cette structure en « seul N » et donne également quelques exemples en « seulement » (*id.* : 6) :

il n'y a que le temps qui te fera oublier cette image → seul le temps te fera oublier cette image

il n'y a que comme cela que le couple peut durer → le couple peut seulement durer comme cela

2. Méthodes de FLE

Pour la lecture de ce chapitre, on consultera en parallèle, dans la partie II, l'Annexe 1 (tableau synoptique des méthodes de FLE), l'Annexe 2 (extraits des méthodes de FLE) et l'Annexe 6 (fichiers audio).

2.1. Le choix des méthodes pour ce travail

Le choix des méthodes à analyser pour ce travail a été effectué en fonction du contexte imaginé au départ, celui de l'enseignement du FLE à Genève dans des écoles de langues. Une petite enquête a été menée auprès des deux écoles de langues les plus importantes de Genève en termes de structure et de fréquentation, l'Ecole Club Migros²⁰ et l'Ifage²¹, afin de savoir quelles étaient les méthodes utilisées. L'Ecole Club Migros utilise *Cosmopolite* (Hachette) pour tous les degrés et types de cours. L'Ifage utilise, pour ses cours intensifs, *Totem* (Hachette) ainsi qu'*Alter Ego* (Hachette) à partir du niveau B2 et, pour ses cours « extensifs », *Cosmopolite* pour les premiers niveaux et *Édito* (Didier) à partir du B1. Pour ce travail, j'ai pris en compte tous les niveaux jusqu'au B2 des quatre méthodes afin d'avoir un panel complet pour mon analyse.

J'ai écarté les niveaux C1 et C2 (*Cosmopolite* et *Alter Ego*, du même éditeur, regroupent les niveaux C1-C2, *Édito* n'a que le niveau C1), car, dans toutes ces méthodes, il n'y a plus aucune référence à la « grammaire » à partir de ce niveau. La raison à cela se trouve dans le fait que les manuels de ce niveau sont élaborés dans le but explicite de préparer au DALF, qui, depuis peu, ne propose plus d'épreuves de grammaire. Celle-ci est testée et évaluée dans les épreuves de production, surtout écrite. Ils sont donc conçus pour exercer ce qui est demandé dans cet examen : dissertations, résumés de textes, exposés, débats. Pour l'oral, l'accent est mis sur le résumé de textes écrits par oral et sur des stratégies d'argumentation ou de médiation. Les documents proposés viennent de la radio et de la télévision, de la presse, on trouve aussi de la littérature et des extraits de pièces de théâtre. Le français visé dans ces niveaux n'est clairement pas le français parlé, mais un français académique, spécialisé et technique.

²⁰ <https://www.ecole-club.ch/> [dernière consultation le 19.06.2022] : cette école est présente dans toute la Suisse et propose des cours de langues, diverses formations professionnelles pour adultes et des cours de loisir et de bien-être.

²¹ <https://www.ifage.ch/> [dernière consultation le 19.06.2022] : cette école genevoise propose des cours de langues et diverses formations professionnelles pour adultes.

N'ont pas été non plus pris en compte pour l'analyse les « Cahiers d'exercices » qu'on trouve pour toutes les méthodes en plus des manuels de l'élève. Ces cahiers d'exercices contiennent principalement des exercices structuraux supplémentaires et peu de nouveaux documents de travail. Ils n'apportent rien de plus au niveau du traitement de la « grammaire » ou des types d'extraits proposés. Même si ce contenu ne sera pas pris en compte dans ce travail, notons tout de même que seul *Édito* C1 propose, dans le cahier d'exercices, un travail explicite sur la grammaire (sections « Consolider sa grammaire »)²².

Cosmopolite a d'emblée été retenue, puisqu'elle est utilisée par les deux écoles. Cette méthode a été publiée entre 2017 et 2020 et est donc l'une des plus récentes sur le marché.

Totem, méthode publiée entre 2014 et 2015, ne propose que les niveaux A1, A2 et B1. Elle présente également une différence notable par rapport aux autres méthodes dans les contenus proposés : il s'agit de petites saynètes filmées pour l'occasion et jouées par des acteurs sous forme de « sitcom »²³. Ce concept n'est appliqué cependant que pour les niveaux A1 et A2. Pour le niveau B1, la méthode propose à nouveau un matériel plus « classique » de méthodes de FLE, que je présenterai brièvement dans le chapitre suivant. *Totem* est la seule méthode qui, par ce procédé, indique clairement l'origine (non-authentique et créée *ad hoc*) de ses contenus audio/vidéo.

Alter Ego, publiée entre 2006 et 2010, est la méthode la plus ancienne de la sélection. Elle a été rééditée depuis sa première parution²⁴, mais j'ai pris en compte pour ce travail les premières éditions de la méthode, car ce sont celles qui sont utilisées à l'ifage actuellement. La prise en compte d'une méthode plus ancienne peut permettre d'élargir l'étude des méthodes dans une perspective « diachronique » (p.ex. évolution des méthodes proposées par un même éditeur à dix ans d'intervalle), mais une telle analyse dépasse le cadre de ce travail. Je pointerai sur quelques différences notables dans le chapitre suivant, mais un constat général peut tout de même être fait ici : cette méthode aborde les différents points grammaticaux systématiquement plus tôt que les autres. Je n'ai pas constaté d'évolution notable dans le type de documents proposés (écrits et

²² Les relatives (« construire des phrases complexes ») sont traitées dans le thème 5, p.44, la « mise en relief » dans le thème 6, p.51.

²³ *Totem* A1, Avant-propos (2014 : 3).

²⁴ Le nom de la méthode change légèrement : *Alter Ego* devient *Alter Ego+* en deuxième édition.

oraux) : c'est simplement le contenu qui est modernisé pour coller au plus près de l'actualité et des préoccupations du moment.

Édito est la seule méthode choisie qui est éditée par un autre éditeur, Didier FLE. Comme *Alter Ego*, cette méthode est plus ancienne et a été rééditée depuis sa première parution²⁵. J'ai pris en compte pour ce travail les éditions les plus récentes de 2015 à 2018, conformément à ce qui a lieu à l'Ifage. Là aussi, la prise en compte d'une méthode d'un éditeur différent peut permettre d'élargir le champ d'analyse. Le constat général est cependant que, mis à part des différences évidentes d'organisation (la « grammaire » y est regroupée en bloc d'une page avec trois phases : « Échauffement » = observation, « Fonctionnement » = explication de la règle, « Entraînement » = systématisation ; cf. *Édito* A1 2016 : 3, [Annexe 2-01](#)) et de mise en page, *Édito* ne s'éloigne pas fondamentalement des trois méthodes Hachette, notamment dans la façon de traiter la « grammaire ».

2.2. Analyse des méthodes

2.2.1. Constats généraux

Malgré quelques différences de conception entre les deux éditeurs, toutes les méthodes analysées sont construites selon une même philosophie générale : elles sont structurées en « dossiers » (Hachette) ou « unités » (Didier) qui donnent le thème général de ce qui sera abordé, et qui sont, eux-mêmes divisés respectivement en plusieurs leçons ou sections (A, B, C, etc.). Pour chaque dossier ou unité ont été définis des buts communicationnels ainsi qu'un champ lexical et grammatical ; on y trouve également des sections « culture » et « phonétique » ([Annexe 2-02](#))²⁶. Dans toutes les méthodes, on trouve au début de chaque leçon/section des documents écrits et audio/vidéo qui servent d'input et sur la base desquels sont élaborées diverses activités.

Toutes les méthodes contiennent des sections « grammaire », de taille et d'appellations diverses²⁷, et c'est dans celles-ci que sont traités les pronoms relatifs et les structures

²⁵ *Édito* est devenu *Le Nouvel Edito* pour revenir en 3^{ème} édition à *Édito* tout court.

²⁶ P.ex. *Cosmopolite* B1 : le dossier 1 « Et si on allait vivre ailleurs ? » contient 4 leçons « Vivre ailleurs ? », « Changer de vie », « Vivre une ville » et « Invitation au voyage ». Pour la leçon 4 « Invitation au voyage » : les « savoir-faire et savoir agir » visés sont « décrire son arrivée dans une ville étrangère » et la « grammaire » traitée « les pronoms *où* et *dont* pour donner des précisions sur un lieu ».

²⁷ Suivant le niveau, on trouve de petits encarts, des demi-pages ou pages entières appelés « Grammaire », « Focus langue » ou « Point langue ».

syntaxiques qui nous intéressent. A part quelques différences de disposition, les quatre méthodes procèdent, pour les sujets étudiés dans ce travail, de la même manière : certaines phrases sont extraites des documents d'input à partir desquelles les apprenants doivent déduire une règle. Quelques exemples supplémentaires sont donnés comme exercices, puis d'autres exercices sont proposés plus loin dans les sections « Entraînement » ou « S'exercer ». On retrouve pour finir en fin de manuels (systématiquement pour tous les niveaux des méthodes Hachette, mais seulement dans le niveau A2 d'*Édito*) des « Précis de grammaire » dans lesquels sont résumées les règles de « grammaire », principalement sous forme de tableaux.

Le matériel récolté pour l'analyse comprend donc :

- les textes écrits ;
- les pistes audio/vidéo et leurs transcriptions ;
- les encarts de grammaire dans les leçons ;
- les exercices d'entraînement ;
- les tableaux des précis de grammaire.

Pour localiser ce contenu, je me suis essentiellement basée sur ce qui était annoncé sous « grammaire » dans les « tableaux des contenus » au début des manuels ([Annexe 2-02](#)). Pour avoir une vue d'ensemble de ce qui est traité dans chaque méthode, dans quelle leçon et avec quel objectif, j'ai établi un tableau synoptique dans l'[Annexe 1](#).

Ce tableau récapitulatif permet de constater que les pronoms relatifs sont traités à de très nombreuses reprises depuis le niveau A1 jusqu'au B2 selon une progression pratiquement identique pour toutes les méthodes. Dans le niveau A1 sont traités d'abord les pronoms relatifs simples *qui* et *que*. Sont introduits ensuite, successivement, mais parfois aussi simultanément, les pronoms relatifs *où* et *dont*. Dans le niveau B1, apparaissent les relatifs composés en *lequel*. En B2 (B1 pour *Alter Ego*), nous trouvons les relatives au subjonctif. Le gros du travail sur les pronoms relatifs se fait dans les niveaux A2 et B1 et c'est là que j'ai trouvé le plus de matériel.

Pour les structures syntaxiques qui nous intéressent (*c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*), on peut faire d'ores et déjà deux constats : d'une part elles sont systématiquement présentées dans ces manuels comme des procédés de « mise en relief », d'autre part, la structure en *il y a...qui* y est totalement absente. La « mise en relief », comprenant les structures en *c'est...qu-* et *ce qu-...c'est*, est traitée dans toutes les méthodes dès le niveau A2 et reprise tout au long des leçons jusqu'au niveau B2. Pour les structures en *il y a...qui*, je mentionne ici le peu qu'il y a à dire : j'ai trouvé

quelques occurrences dans les extraits audio mais sans qu'il en soit fait un travail spécifique (p.ex. : *il y a des hôtes qui s'inscrivent chez vous et... - oui, l'hôte qui s'inscrit propose un repas...* ; *Cosmopolite A1*, [Annexe 2-03](#) pour la transcription et [Annexe 6-04](#) pour la piste audio). Le seul endroit où *il y a*, mais sans relative, est traité est dans *Totem A1* dans une leçon pour décrire une ville (à Paris, *il y a le fleuve, les quais* ; [Annexe 2-04](#)).

Concernant la nature des documents d'input servant de base au travail grammatical, des constats différents peuvent être faits suivant le type de documents, écrits, audio ou vidéo. Je ne prends pas en compte ici les extraits audio et vidéo de *Totem A1* et *A2* qui sont à part (cf. ch. 2.1).

Les documents écrits sont soit fabriqués *ad hoc* (lorsqu'aucune mention d'origine n'est donnée), soit, plutôt dans les niveaux supérieurs, des extraits de livres ou d'autres textes (dans ce cas les extraits sont considérés comme « authentiques »). Les documents vidéo, provenant de la télévision, peuvent être considérés comme « authentiques » (l'image n'est pas remaniée).

Concernant les documents audio, qui sont ceux qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de ce travail, il ne sera pas possible d'en faire ici une vraie analyse phonétique/phonologique permettant de déterminer leur « authenticité », comme cela a souvent lieu dans la recherche (cf. ch. 1.1.4). Je me suis contentée des quelques critères proposés par Vialleton & Lewis (2014) et Gilmore (2004) pour déterminer intuitivement l'authenticité des extraits : avant tout l'absence d'hésitations, de répétitions, de reformulations, le débit lent, l'absence de chevauchements entre les tours de parole.

La grande majorité des extraits audio proposés dans les leçons sélectionnées m'ont semblés être enregistrés *ad hoc*, même s'il est fait mention dans les « avant-propos » et « guides pédagogiques » de la nature « authentique » mais « didactisée » des supports²⁸. Par ailleurs, on ne trouve souvent aucune mention d'origine pour les extraits audio, sauf s'ils proviennent de la radio. C'est seulement à partir du niveau B1 pour *Édito*, B2 pour les méthodes Hachette qu'on trouve des extraits de la radio qui semblent non remaniés. Mais même dans les niveaux B1-B2, certains de ces extraits, principalement

²⁸ Dans les avant-propos d'*Édito*, les supports sont décrits comme des « documents authentiques didactisés (écrit, audio ou vidéo) [...] mais aussi des dialogues enregistrés de la vie quotidienne » (p.ex. *Édito A1* 2016. 3). Dans les guides pédagogiques de *Cosmopolite*, il est mentionné que les supports « provenant [d'] environnements thématiques authentiques ont été didactisés en début d'apprentissage. Cependant le plus souvent (même au niveau A1), seuls quelques coupes ou montages se sont avérés nécessaires » (p. ex. *Cosmopolite A1*, Guide pédagogique 2017 : 4).

des interviews de personnalités ou célébrités, semblent avoir été réenregistrés. Un exemple est l'interview du musicien Mathieu Chedid, dont les interventions ne sont manifestement pas de sa propre voix ([Annexe 2-05](#) pour la transcription et [Annexe 6-05](#) pour la piste audio). Il n'y a rien qui ressemble à une conversation ordinaire ou à un extrait de corpus non fabriqués.

Concernant le type d'**activités** menées à partir de ces documents de départ, les méthodes suivent le CECR, dont elles proposent les quatre « activités langagières » principales de façon manifestement équilibrée : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale²⁹. Les relatives et structures avec relatifs sont travaillées à partir des textes écrits et à partir d'extraits de transcriptions des documents audio/vidéo. Le travail de production demandé est principalement écrit (exercices structuraux). La « mise en relief », quant à elle, est couramment traitée en mettant plutôt l'accent sur les aspects discursifs et est présentée comme utile à l'expression orale. Malgré cela, on remarque que le travail s'effectue principalement sur la base de documents écrits. En deux occasions que je mentionnerai plus loin, on fait, dans le manuel le plus récent *Cosmopolite*, un travail à partir d'extraits oraux sur des usages spécifiquement de l'oral, mais pour traiter d'un français « familier » ou même erroné (cf. [Annexes 2-15 et 2-27](#)).

Les constats généraux suivants peuvent être faits concernant les **exercices d'entraînement** proposés dans les méthodes : il s'agit presque exclusivement d'exercices structuraux écrits³⁰. On retrouve, pour les relatives, principalement des exercices où les apprenants doivent relier deux phrases au moyen d'un relatif, des textes à trous à compléter avec le pronom relatif correct. Pour la « mise en relief », on trouve des exercices de transformation d'une phrase simple à une phrase où un des éléments a été mis en évidence (et parfois aussi l'inverse). J'ai compilé dans l'[Annexe 2-06](#) quelques exemples d'*Édito* assez représentatifs.

Pour les **précis de grammaire**, j'ai reproduit à titre d'exemple, dans l'[Annexe 2-07](#) le précis de grammaire de *Cosmopolite* B1³¹. Dans toutes les méthodes, on présente un tableau pour les relatifs simples et un pour les relatifs composés, contenant selon les niveaux également les formes contractées *auquel* et *duquel*. Dans les précis de grammaire, la « mise en relief » est systématiquement présentée à la suite des pronoms

²⁹ CECR 2001 : 18.

³⁰ Pour une typologie des activités grammaticales, voir Beacco 2010 : 48.

³¹ Ce niveau contient en effet tout ce qui se trouve dans les niveaux inférieurs et il n'y a rien de plus dans le niveau B2.

relatifs, mais seules deux méthodes font explicitement le lien. Dans *Cosmopolite* B1, la « mise en relief » s'effectue par le biais du « présentatif *c'est* accompagné d'un pronom relatif » (Annexe 2-07, je souligne). *Alter Ego* B1 mentionne que la « mise en relief » (variante en pseudo-clivée) « peut être exprimée par la phrase relative et le pronom neutre *ce* » (Annexe 2-08, je souligne). Notons qu'à cet endroit dans *Alter Ego*, on trouve une des seules mentions explicite à une différence d'usage ou de fréquence entre écrit et oral. La « mise en relief » y est présentée comme étant « [d]un emploi très fréquent à l'oral ». Mais, en général, les règles de grammaire proposées dans ces « précis de grammaire » le sont indifféremment pour l'oral ou l'écrit ou pour différents types de discours. Tout se passe comme si les règles proposées valaient tant pour l'un que pour l'autre, dans toutes les situations de communication, sans distinction d'usages ou de fréquences d'utilisation.

Suite à ces premiers constats, j'ai pris le parti de présenter, pour l'analyse qui suit, les différents thèmes selon la logique des méthodes et non selon la logique établie pour ce travail : je parlerai d'abord des pronoms relatifs simples (2.2.2), puis des relatifs composés (2.2.3), et enfin de la « mise en relief » qui comprend les structures en *c'est...qu-* et *ce qu-...c'est* (2.2.4).

2.2.2. Les pronoms relatifs simples

Dans les méthodes analysées, on retrouve les trois fonctions des relatives sous des appellations qui varient selon l'effort plus ou moins grand qui est fait pour éviter des termes grammaticaux trop techniques. Toutes les méthodes parlent du fait que les pronoms relatifs « permettent de relier deux phrases » (rôle de « démarcation »), qu'ils « remplacent » ou « reprennent » un nom (rôle de « représentation ») et qu'ils « changent en fonction de leur rôle dans la phrase » (rôle de « fonction ») (p.ex. *Édito* A1, Annexe 2-09). Pour ce dernier rôle, les termes de « sujet », « complément d'objet direct » ou « COD », « complément d'objet indirect » ou « COI » et « complément de lieu » apparaissent dans toutes les méthodes. Certaines méthodes utilisent des termes plus techniques, comme *Totem* qui parle de « nominatif » et d' « accusatif » pour les fonctions « sujet » et « COD » ou *Alter Ego* qui est la seule méthode à employer le terme « antécédent » (Annexe 2-10).

Dans toutes les méthodes, on présente par ailleurs la fonction « relier deux phrases » et « remplacer un nom » dans des exercices d'un type particulier, dont l'objectif est d' « éviter les répétitions ». Il s'agit d'exercices écrits demandant de relier deux phrases

contenant un même GN à l'aide d'un pronom relatif (p.ex. : *C'est une belle chambre. Dans cette chambre, il y a deux fenêtres.* → *C'est une belle chambre où il y a deux fenêtres.* ; [Annexe 2-11](#)). Dans ce type d'exercices, cela peut faire sens, mais la possibilité d'« éviter les répétitions » est posée parfois comme une fonction supplémentaire ou comme but communicationnel des relatives. Cela apparaît plus clairement hors du contexte de ces exercices spécifiques, dans les encarts et précis de grammaire où toutes ces fonctions et buts communicationnels sont regroupés (p.ex. *Cosmopolite* : « On utilise les pronoms relatifs pour relier deux phrases entre elles, éviter les répétitions et donner des précisions », [Annexe 2-12](#)).

Un des objectifs communicationnels récurrent pour travailler les relatives dans toutes les méthodes, mais particulièrement dans les trois Hachette, est d'utiliser les pronoms relatifs pour « caractériser », « définir », « décrire » ou « qualifier » des personnes ou des choses ou « donner des précisions » sur des choses ou des endroits ([Annexe 2-13](#)). Cela correspond à la fonction principale de la proposition relative de qualifier un GN en tant que « modifieur » (cf. *GMF* 2018 : 342, ch. 1.2.1.1) et cela semble être défini aussi de manière satisfaisante comme un « but communicationnel ».

Les relatives simples en *qui* et *que* sont présentées dès les plus bas niveaux (A1, seul *Totem* ne les aborde qu'en A2). Toutes les méthodes mentionnent que le *que* est éliidé en *qu'* quand il est suivi d'une voyelle et que *qui* reste toujours inchangé (p.ex. *Cosmopolite* B1, [Annexe 2-07](#)). Il n'est jamais mentionné qu'une élision du *qui* relatif sujet en *qu'* peut avoir lieu en français parlé devant une voyelle.

Où est présenté comme complément de lieu et de temps, et *dont* comme complément introduit par la préposition *de*, ceci de manière constante et stable dans toutes les méthodes. Dans deux des quatre méthodes (*Cosmopolite* et *Alter Ego*), ces deux pronoms relatifs sont traités ensemble pour décrire principalement des lieux (quartier, pièces de la maison, pays) ([Annexe 2-14](#)). Les méthodes ne donnent pas d'indications de fréquences, ni ne distinguent les usages écrits ou oraux (pas de mention que le *dont* est très rare en français parlé) ou d'éventuelles « collocations » (*dont je parle, dont j'ai besoin*).

Comme on pouvait s'y attendre, il n'est fait aucune mention des variantes « non-standard », sauf une seule fois dans la méthode la plus récente (on peut y voir peut-être le signe d'une évolution à prendre en compte ce type de relatives). *Cosmopolite* traite en effet, dans le niveau A2, des variantes en *que* pour remplacer les « standards » en *où* et *dont*, mais les présente comme des erreurs à éviter ([Annexe 2-15](#) et [Annexe 6-06](#)

pour la piste audio). Dans un exercice qui propose une photo et un extrait oral « typés », plutôt stigmatisants (l'extrait oral semble par ailleurs non-authentique), le locuteur est présenté comme un « jeune de banlieue » qui ne parle pas selon le « bon usage » (cf ch. 1.1.1). La tâche des apprenants est explicitement d'identifier et de corriger ces variantes erronées du français parlé.

2.2.3. Les pronoms relatifs composés

Les relatifs composés (*lequel* et ses variantes) sont abordés à partir du niveau B1 (A2 pour *Alter Ego*). Pour traiter ce type de pronoms relatifs, les thèmes qui semblent avoir la préférence sont les « objets connectés » (p.ex. *Totem* B1 dans l'[Annexe 2-16](#)) ou les « innovations technologiques » (p.ex. *Cosmopolite* B1, Dossier 7 sur l'innovation française). On considère sans doute que les relatifs composés permettent de décrire des objets et des fonctionnements complexes. Malgré leur rareté à l'oral, les méthodes insistent beaucoup sur ces pronoms relatifs et une place considérable leur est attribuée (en tout 8 leçons sur 26 consacrées aux pronoms relatifs, toutes méthodes et niveaux confondus). *Auquel* et *duquel* sont également traités avec attention, notamment dans des constructions assez complexes avec prépositions (*grâce auquel*, *à cause duquel*), donnant parfois lieu à des tableaux assez compliqués dans les précis de grammaire (p.ex. *Cosmopolite* B1, [Annexe 2-07](#)).

Toutes les méthodes donnent *lequel* et ses variantes à utiliser avec les prépositions comme règle de base, mais mentionnent qu'il peut être remplacé par *qui* quand il reprend une personne, suivant en cela la *GMF* (2018 : 801, cf. ch. 1.2.1.1) (p.ex. *Cosmopolite* B1, [Annexe 2-07](#)).

2.2.4. La « mise en relief »

Les structures qui sont traitées en priorité dans les sections « mise en relief » sont les clivées et les pseudo-clivées, ces termes n'étant par ailleurs jamais cités. Ces deux structures semblent être bien installées et bénéficier d'une longue tradition dans les méthodes de FLE. On remarque, dans le manuel plus ancien *Alter Ego*, que l'étiquette « mise en relief » regroupe exclusivement les clivées et pseudo-clivées, suivant en cela la *GMF* (2018 : 718-719, cf. ch. 1.2.2.1.2) et une acception plus strictement syntaxique de ce phénomène ([Annexe 2-17](#)). Les manuels plus récents semblent englober un plus grand nombre de structures sous cette appellation qui peut être envisagée, du point de

vue communicationnel, de façon assez large. Dans *Cosmopolite* B1, on traite par exemple de l' « emphase » en présentant divers « procédés des mise en évidence pour capter l'attention » : « élément de sens en début de phrase, repris par un pronom », « répétition d'un élément de sens » et « emploi d'une tournure de présentation *c'est* » ([Annexe 2-18](#)). Dans *Cosmopolite* B2, on trouve aussi sous « mise en relief » des structures en *si...c'est parce que/pour* (*si notre pays est la première destination touristique au monde, c'est parce que...* ; [Annexe 2-18](#)).

Pour les structures en *c'est...qu-*, certaines méthodes, traitent au tout début du niveau A1, avant la « mise en relief », le *c'est* suivi d'un nom propre ou d'un SN pour « identifier » des personnes (p.ex. *Cosmopolite* A1 : *c'est Vladimir, c'est mon ami et Totem* A1 : *c'est une actrice française*). *C'est* est par ailleurs souvent traité à ce niveau en même temps que *il est, elle est* ([Annexe 2-04](#)).

Dans la suite des niveaux A1 et A2, trois des méthodes proposent des exercices avec *c'est* et une relative, que j'identifie comme des *c'est* + GN modifié par une relative, dans des leçons sur les relatifs ayant pour but de « caractériser » ou « définir » une personne ou une chose. On trouve par exemple, dans *Alter Ego* A1 un exercice pour « caractériser un objet » qui fait répéter la formule *c'est un objet qui/que...*. Dans le niveau A2 de ce manuel, le même type de formule est exercée avec les relatifs composés pour décrire des innovations (*c'est la touche sur laquelle..., c'est un accessoire sans lequel...*). Dans *Édito* A2, on trouve, un des très rares exercices de production orale, qui exerce la structure *c'est* + GN modifié par une relative à l'aide de devinettes (*-c'est une pièce où on dort -la chambre*). On trouve dans l'[Annexe 2-19](#), quelques exemples de *c'est* + GN modifié par une relative dans les méthodes mentionnées dans ce paragraphe.

Dans ce genre de leçons sur les pronoms relatifs, il n'y a pas de lien avec la « mise en relief » et pas de confusion entre les deux structures « morphologiquement identiques » (Brault-Scappini 2007 : 53, cf. ch. 1.2.2.2.2) en *c'est...qu-*. En revanche, j'ai observé dans toutes les méthodes une distinction beaucoup moins nette, et à mon sens une confusion, entre ces deux structures dans les leçons qui portent sur la « mise en relief », où il m'a semblé trouver beaucoup de cas de *c'est* + GN modifié par une relative là où il est en fait question d'extraction par une clivée. Toutefois il est possible, comme mentionné plus haut, que le *c'est* « présentatif » soit considéré comme faisant partie de la « mise en relief » dans certaines méthodes. Par exemple, dans l'exercice de *Cosmopolite* A2 reproduit dans l'[Annexe 2-20](#), deux énoncés (a. et d.) semblent être des

« schémas définitoires » comme décrits par Brault-Scappini (2007 : 56, cf. ch. 1.2.2.2.2) (*le tourisme sportif, c'est la solution qui convient à toutes les personnes actives*), les deux autres des clivées (*c'est le pilotage qui m'a donné cette sensation de liberté*).

Mais c'est surtout dans les précis de grammaire qu'on remarque la plus grande confusion : les exemples donnés pour la « mise en relief » sont en fait des phrases en *c'est* + GN modifié par une relative (*l'escalade, c'est une expérience unique qui... ou c'est un plat qui est délicieux ; Annexe 2-21*). Et une distinction entre la « mise en relief » des noms et celles des « pronoms toniques » est mentionnée uniquement dans les « mémentos grammaticaux » d'*Édito* (la seule mention, dans les quatre méthodes, de cette spécificité pour les clivées, cf. ch. 4.2.1). Mais à nouveau il y a confusion, car on donne pour les cas construits avec des noms à la fois des exemples des *c'est* + GN avec relative et des exemples de clivées (Annexe 2-22).

Concernant les « schémas définitoires » (Brault-Scappini 2007 : 56), mentionnons encore qu'ils sont traités de manière assez conséquente, au niveau A2 de deux des méthodes (*Alter Ego* et *Cosmopolite*), dans des leçons qui ne traitent pas de la « mise en relief ». Il s'agit de leçons où les pronoms relatifs sont utilisés « pour donner des précisions » ou « caractériser quelqu'un » et qui travaillent des structures du type *un ami, c'est quelqu'un à qui je peux tout dire* (*Alter Ego*) ou *les Français, ce sont les Européens qui se plaignent le plus* (*Cosmopolite*) (Annexe 2-23).

Concernant les structures en **ce qu-...c'est**, *Cosmopolite* et *Édito* les introduisent après les structures en *c'est...qu-*, *Alter Ego* et *Totem* introduisent d'abord **ce qu-...c'est** et ensuite *c'est...qu-*. Dans *Alter Ego*, les exercices proposés sont vraiment des clivées puis des pseudo-clivées et on voit clairement la correspondance entre les deux structures (*ce qui me plaît en Bourgogne, c'est...* et plus loin, *c'est l'originalité de l'émission qui m'a plu*) (Annexe 2-17). C'est aussi uniquement dans ce manuel qu'on trouve des précisions sur le type de verbe ou de lexique qu'on peut trouver dans ces constructions (*faire des éloges, faire des reproches*) (Annexe 2-24).

Totem et *Alter Ego* proposent, comme sorte de variante des pseudo-clivées, des structures du type : *lire c'est ce que je préfère* (vs *ce que je préfère c'est lire*) (Annexe 2-25). Dans ce cas, *Totem* présente à plusieurs endroits « la partie B » (cf. ch. 1.2.2.3) comme une « idée » dans des constructions de type « idée + *c'est ce qu-* » et « *ce qu-... , c'est* + idée » (*le charme, c'est ce à quoi je pense pour représenter la France*). Cependant, l'énoncé *lire c'est ce que je préfère* devrait plutôt être analysé comme un énoncé en *c'est* avec dislocation à gauche. La partie en *ce que* serait un simple GN

(équivalent par exemple à *ma grande passion* dans l'énoncé *lire c'est ma grande passion*) et ne ferait pas partie d'un dispositif syntaxique. Il paraît donc peu propice de mettre en parallèle ces deux énoncés dans une même leçon.

Pour finir, mentionnons que toutes les méthodes présentent l'alternance entre *c'est* et *ce sont* pour le singulier et le pluriel comme une règle absolue (voir entre autres [Annexe 2,-01, 2-22 et 2-23](#)). On trouve cette mention tant pour les *c'est* + GN modifiés par une relative (pour « caractériser ») que pour les *c'est* des clivées et pseudo-clivées (pour les pseudo-clivées, voir p.ex. [Annexe 2-26](#)). Seule la méthode la plus récente, *Cosmopolite*, dans une leçon sur les « caractéristiques du français familier » mentionne que *ce sont* devient *c'est* en français familier (*c'est vraiment des pros*). Il est également indiqué dans cet exercice que *il y a* devient *y* (*y en a plein*) dans le même contexte « familier » ([Annexe 2-27](#) avec transcription et [Annexe 6-07](#) pour la piste audio).

2.2.5. Analyse des méthodes de FLE : conclusion intermédiaire

L'analyse des méthodes de FLE permet de confirmer l'hypothèse de départ que ce type d'ouvrages présente une vision normative du français basée sur l'écrit. Plusieurs constats allant dans ce sens peuvent être émis ici :

- Tous les pronoms relatifs, inclus *dont* et *lequel*, sont travaillés avec la même intensité ; aucune mention n'est faite de fréquences spécifiques à l'oral, spécialement pour ces deux derniers, très peu fréquents.
- Dans les règles édictées, pratiquement aucune distinction n'est faite entre des usages de l'écrit et des usages à l'oral ; tout se passe comme si les règles valables à l'écrit l'étaient aussi en français parlé, l'oral étant pour ainsi dire considéré comme une version oralisée de l'écrit.
- Lors des rares références au français parlé, on le présente comme « familier » (cf. [Annexe 2-27](#)), voir erroné (cf. [Annexe 2-15](#)).
- Les structures syntaxiques qui nous intéressent sont présentées comme des moyens d'expression (exprimer l'emphase, mettre en relief) et non pas comme des façons de présenter l'information en français parlé (cf. ch. 1.2.2.1.2).
- La « mise en relief » est, surtout dans la méthode la plus récente, un terme assez vague pour englober plusieurs phénomènes, de nature syntaxique et informationnelle très différente.

- Une des structures, *il y a...qui*, cataloguée traditionnellement par les grammairiens comme « familière » est, sûrement de ce fait, totalement absente des méthodes analysées.
- Concernant les structures en *c'est...qu-*, on note une confusion entre les cas de *c'est* + GN modifié par une relative et les cas de clivées.
- Le matériel audio des méthodes est en grande majorité (ré)enregistré en studio ou fabriqué *ad hoc* (saynètes de *Totem*) ; des acteurs, ou autres, ont probablement lu un texte élaboré par écrit en amont : on peut donc considérer que *c'est* un écrit oralisé.
- Si les extraits sont en grande partie fabriqués, on peut considérer que les occurrences de pronoms relatifs et de structures de « mise en relief » ont été insérées à dessein, et cela, suivant une représentation normative du français basée sur l'écrit.
- En ce qui concerne les activités proposées, la « grammaire » est travaillée, en compréhension et en production, principalement à l'écrit via des exercices structuraux.

3. Corpus

3.1. Le choix des corpus pour ce travail

Comme nous avons vu dans le chapitre 1.1.3 (« Définitions et état des lieux »), il existe un assez grand nombre de corpus oraux du français, mais ils sont éparpillés et « certains [sont] plus accessibles et/ou outillés que les autres » (Boulton & Tyne 2014a : 50). Le choix des corpus pour ce travail a été opéré en fonction de « critères d'accessibilité, de maniabilité, de gamme d'options et de fonctions » (*id.* : 194) en prenant en compte le fait que si un corpus ne permet pas aux utilisateurs non-chercheurs de l'utiliser facilement, ceux-ci seront fortement dissuadés de le faire.

Boulton & Tyne (2014a : 104) relèvent deux types de corpus disponibles en ligne :

« soit ils sont consultables à distance, ce qui permet en général de profiter d'une interface plus ou moins ergonomique ainsi que d'outils incorporés [...] ; soit ils sont téléchargeables, auquel cas on pourra travailler en local, sur son propre ordinateur, à condition d'avoir des logiciels appropriés ».

Pour ce travail, je privilégie, à la suite de Boulton & Tyne (2014a : 105), « les produits qui sont libres d'accès », pour lesquels aucun téléchargement, ni aucun logiciel de concordancier supplémentaire n'est nécessaire, et dont l'inscription est gratuite (« toute inscription payante, même modeste, aura un effet dissuasif pour la plupart des apprenants », *ibid.*).

Les corpus choisis pour ce travail sont le PFC (*Phonologie du Français Contemporain*)³² et CLAPI (*Corpus de LAngue Parlée en Interaction*)³³. Ces corpus disposent d'un site internet bien développé proposant de nombreuses fonctionnalités et services en dehors des corpus eux-mêmes : ils ont un concordancier, ils permettent un téléchargement facile et gratuit de conversations entières audio et/ou vidéo, ils mettent à disposition des transcriptions orthographiques et proposent des contenus didactiques à partir des corpus.

Le corpus **PFC** a été constitué pour l'étude des variétés du français parlé dans le monde et se prête donc plutôt à l'étude de la phonétique/phonologie du point de vue de la variation diatopique, mais il est tout à fait possible de l'exploiter pour l'étude de la syntaxe, comme le soulignent les membres du projet (Durand *et al.* 2008a : 6). Afin d'éviter le « paradoxe de l'observateur » mentionné dans le chapitre 1.1.3.2, les

³² <https://www.projet-pfc.net/> [dernière consultation le 19.06.2022]

³³ <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/> [dernière consultation le 19.06.2022]

enquêteurs sont des « proches de l'enquêté » (Durand *et al.* 2008b : 8), ou des « gens de connaissance » (*id.* : 10). Dans la conversation guidée, l'enquêteur pose des questions permettant principalement la collecte d'informations sur les enquêtés. Dans la conversation libre, la discussion se fait librement, l'enquêteur n'étant plus qu'un « membre du groupe » (*ibid.*). Pour ce travail, j'ai pris en compte à la fois les conversations guidées et les conversations libres de ce corpus.

Les extraits du PFC choisis pour les séquences didactiques proviennent de locuteurs de toute la francophonie (France, Québec, Afrique, Suisse). Je n'ai posé aucun filtre par rapport à l'origine géographique des locuteurs et les requêtes ont toujours été faites pour l'entier de la base de données des conversations disponibles à ce jour. Même s'il y a un intérêt, dans le cadre d'un travail sur corpus, de travailler avec différentes variétés du français parlé et de se confronter à la variation diatopique, je n'insiste pas sur ce point dans les séquences.

Le corpus **CLAPI**, constitué dans une optique interactionnelle, propose plusieurs types d'interactions, allant de la visite guidée à la transaction dans des commerces ou à la conversation téléphonique professionnelle. Les différentes interactions (environ 70 disponibles en ligne) sont consultables et téléchargeables en format audio et/ou vidéo. De ce corpus ont été retenues, pour ce travail, principalement les conversations entre amis qui ont eu lieu pendant des repas (« Repas en famille – épinards », « Repas entre ami(e)s – kiwi » et « Repas entre ami(e)s – olives »), qui se rapprochent le plus de situations de « proximité » du *français parlé ordinaire* visé dans les séquences (cf. le modèle de Koch & Oesterreicher 2001, ch. 1.1.1). Un extrait d'un cours universitaire de l'interaction « Bielefeld _ situations de contact – cadre universitaire (cours de figuration) » a également été sélectionné.

Mentionnons encore Fleuron et ESLO, deux autres corpus disposant également de sites internet accessibles et avec de nombreuses fonctionnalités. Fleuron (*Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques*)³⁴ dispose d'un concordancier « typique » avec l'alignement du mot et les contextes gauches et droits (cf. ch. 1.1.3.3). Cependant les options de recherches sont assez limitées et son utilisation pour des requêtes dépassant deux mots accolés (et donc pour les structures syntaxiques choisies qui se réalisent sur plusieurs mots) est rendue difficile. ESLO (*Enquêtes Sociologiques à Orléans*)³⁵ propose un corpus d'enregistrements sonores et leurs transcriptions

³⁴ <https://fleuron.atilf.fr/> [dernière consultation le 19.06.2022]

³⁵ <http://eslo.huma-num.fr/> [dernière consultation le 19.06.2022]

réalisés à Orléans entre 1968 et 1974 (ESLO1) et à partir de 2008 (ESLO2). Il propose également un concordancier/moteur de recherche et est plutôt propice à l'étude du français parlé en diachronie, grâce aux deux corpus récoltés à quelques décennies d'intervalle.

Les autres corpus cités et exploités dans la littérature consultée pour ce travail sont le CFPP 2000 (*Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000*)³⁶ qui a également un site internet, le Corpaix (*Corpus d'Aix-en-Provence*) et le CRFP (*Corpus de Référence du Français Parlé*) de l'équipe DELIC, non disponibles en ligne.

3.2. Consultation et utilisation des corpus pour ce travail

Comme prise de contact avec les corpus (et avec le champ syntaxique de ce travail), j'ai d'abord effectué un repérage manuel en lisant les transcriptions sur format papier de quelques extraits des deux corpus sélectionnés. Cette première démarche m'a permis d'identifier les structures les plus récurrentes pouvant contenir un pronom relatif, ainsi que des structures plus rares mais que je n'aurais pas eu l'initiative de chercher dans les corpus. Après ce repérage initial, j'ai pu cibler des termes de recherche pour le travail dans les concordanciers. J'ai également identifié des passages plus longs qui pourraient servir de base d'activités pour les séquences didactiques.

Pour ce travail, je me suis contentée de trouver dans les corpus des extraits utiles à l'élaboration des séquences. Je n'ai pas abordé les corpus de manière quantitative ou statistique, en comptant, par exemple, le nombre d'occurrences de telle ou telle structure ou de tel pronom relatif. Il n'était pas possible de mener ce genre d'étude dans le cadre d'un travail de cette étendue. Malgré tout, bon nombre d'études sur corpus de type quantitatif ayant été menées à ce jour pour le français, j'ai pris le parti d'y récolter les informations de ce type utiles à l'élaboration de mes séquences. Tout en restant prudente dans la transposition des résultats (cf. le danger de détourner les corpus de leur objectif premier dans le chapitre 1.1.3.2), cette stratégie paraît réaliste dans le contexte que j'ai imaginé pour ce travail. Un enseignant de FLE travaillant dans une école de langue à Genève ne pourra que difficilement mener soi-même ce genre d'étude et serait plutôt amené à transposer les données de la recherche dans son enseignement.

³⁶ <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/> [dernière consultation le 19.06.2022]

Comme le précisent Boulton & Tyne (2014a : 193), « chaque corpus et chaque concordancier ont leur spécificité et leur propre gamme de fonctionnalités ». Il faut donc se familiariser avec l'utilisation de chaque corpus consulté. On peut presque dire qu'il y a autant de façons de travailler sur corpus que de corpus. J'ai, pour ma part, travaillé de deux manières très différentes avec le PFC et CLAPI.

On peut d'abord faire état de quelques difficultés communes aux deux corpus ayant trait à la formulation de requêtes dans le concordancier/moteur de recherche. Pour le champ syntaxique qui nous intéresse, il n'est par exemple pas possible de faire simplement une requête en « qui » ou en « que ». Cela donne des résultats trop peu ciblés, contenant, en plus des pronoms relatifs, les mêmes pronoms interrogatifs, etc. Il est ensuite très difficile de formuler une requête qui permettrait de trouver des *que* pronoms relatifs pouvant être interprétés comme des variantes d'une forme standard (équivalentes à un *dont* ou à des relatifs composés). Cela, seul l'humain peut l'interpréter. Didactiquement, ces limites du corpus définissent en partie le type d'activités qu'il est possible de mener pour les différents pronoms relatifs ou structures syntaxiques.

Le corpus **PFC** propose un moteur de recherche qui permet de cibler les recherches de façon assez précise à l'aide de plusieurs champs de recherche dans la page « Outils de requête »³⁷. Les codes universaux de recherche dans les moteurs de recherche marchent assez bien dans le PFC³⁸. Avec les champs de recherche à disposition et ces quelques caractères standard de recherche, il est possible de bien cibler les résultats.

Pour le travail sur les structures syntaxiques étudiées par exemple, on peut obtenir de bons résultats à l'aide de l'astérisque soit collé au mot (« il y a un* » qui trouvera les occurrences en *il y a un* et *il y a une*), soit entre deux espaces (« c'est un * qui » qui trouvera des occurrences telles que *c'est un type qui* ou *c'est un truc qui*). Le moteur de recherche permet de rechercher également des expressions figées complètes (champ « Cette phrase » ; p. ex. « "c'est pour ça que" ») et d'entrer les exceptions à une requête (« que * en -fait » qui donnera comme résultat *quelque chose que j'en ai peur* mais pas *quelque chose que en fait*). En tapant par exemple « "c'est * * que" » (avec guillemets pour demander « Cette phrase », avec les astérisques entre espaces pour demander deux mots entre *c'est* et *que*), on trouve des occurrences du type *c'est là-bas que*, *c'est comme ça que*.

³⁷ Cf. captures d'écran dans l'Annexe 4 « Marche à suivre PFC ».

³⁸ Pour une liste non exhaustive, cf. Boulton et Tyne : 2014a, 217.

Mais les requêtes effectuées dans le PFC pour les différentes activités des séquences sont restées somme toute assez simples. Pour les structures en *c'est...qu-*, j'ai entré comme requête : « "c'est un * qui" », « "c'est une * qui" », « "c'est des * qui" », « "c'est quelque chose qu*" », « "c'est ça qui" ». Pour les structures en *ce qu-...c'est* : « "ce qui" », « "ce que" -est-ce », « "le * c'est" ». Pour les structures en *il y a...qui* : « "il y a un* * qui" », « "il y a des * qui" », « "il y a * qui" », « "il y en a qui" », « "y a que" ».

Dans le PFC, les résultats qu'on obtient apparaissent sous forme de « lignes », chaque ligne ayant un identifiant unique (colonne « Info »). On peut écouter directement l'audio correspondant (symbole du micro tout à droite), mais on ne peut pas télécharger l'audio à cet endroit. Pour situer la ligne dans un contexte plus large à l'intérieur de la conversation d'où elle est tirée, le plus facile a été pour moi de copier/coller le code du locuteur (2^{ème} colonne du tableau des résultats, p.ex. « scapm1 ») dans un deuxième onglet PFC. J'obtenais ainsi toutes les lignes transcrites du locuteur avec leur numéro (1^{ère} colonne). Pour les séquences, j'ai simplement copié/collé les lignes qui m'intéressaient, puis mis en page ce texte brut.

Le téléchargement des transcriptions et des fichiers audio, ainsi que leur traitement n'ont pas été très faciles avec ce corpus, pour le type d'activité que je voulais élaborer. Le téléchargement s'effectue dans la base PFC publique³⁹, en cliquant sur « Enquêtes », puis « Info » pour chaque point d'enquête, puis à nouveau sur « Info » pour chaque locuteur. A cet endroit, une transcription de chaque conversation dans son entier est disponible en format Textgrid en cliquant sur « Télécharger les données sur Ortolang ». Mais il n'est pas possible de télécharger la transcription en format Word ou de ne télécharger qu'un passage de la transcription. Le téléchargement des fichiers audio en format mp3 se fait facilement depuis la partie « Info » de chaque locuteur, mais à nouveau, il n'est possible de télécharger que l'entier de la conversation. Pour obtenir seulement une ligne ou des lignes ou isoler un passage intéressant, il faut un programme en dehors du site du corpus. Pour ce travail, j'ai travaillé avec Audacity⁴⁰.

Le PFC propose une transcription qui suit plutôt les codes de l'écrit : on trouve des virgules, des points, et les slashes sont utilisés pour noter les abandons ou amorces. On trouve dans l'Annexe 4 « Marche à suivre PFC » des propositions de requêtes en vue

³⁹ <https://public.projet-pfc.net/index.php> [dernière consultation le 19.06.2022]

⁴⁰ Programme téléchargeable gratuitement sur Internet : <https://www.audacityteam.org/> [dernière consultation le 19.06.2022]

d'effectuer des activités « Direct Corpus » ainsi que des captures d'écran des champs de recherche et d'une liste de résultats.

Pour **CLAPI**, j'ai travaillé principalement en dehors du concordancier sur la base des passages ou des conversations que j'avais repérés lors de la première lecture sur papier. J'ai peu travaillé, par la suite, avec le concordancier qui est moins adapté que le PFC aux requêtes contenant plusieurs termes. Mais si les requêtes ont été moins faciles à formuler dans CLAPI pour le type de travail que j'ai effectué, la partie « résultats » et l'accès aux transcriptions et aux fichiers audio a été nettement plus facile à appréhender que dans le PFC.

CLAPI dispose d'un onglet « Requêtes » avec deux options de recherche utiles pour le travail sur des structures syntaxiques, qu'on peut sélectionner dans le menu de gauche. Il y a, d'une part l'option « Requêtes multi-critères » qui permet de rechercher plusieurs mots en les combinant selon certains critères. Malgré la possibilité de définir la place du mot cible (« suivi de » et « précédé de »), il est moins facile que dans le PFC de chercher plusieurs termes éloignés parfois de plusieurs mots. La requête « multi-critères » donne pour résultats des extraits de transcriptions en contexte avec la possibilité d'accéder directement à l'extrait audio ou vidéo ainsi qu'à la transcription en format Word (malheureusement pas disponible pour toutes les interactions), ce qui est beaucoup plus avantageux que dans le PFC.

D'autre part, l'option « Co-occurrences » affiche comme résultat le contexte gauche et le contexte droit d'un mot en triant les attestations du mot de la plus fréquente à la moins fréquente⁴¹. Le contexte gauche et le contexte droit sont ici totalement indépendants (le contexte gauche et droit d'un même item ne sont pas forcément alignés sur la même ligne). Mais cet affichage permet tout de même de faire un travail intéressant sur des « *chunks* » récurrents, utiles à l'apprenant, comme je le proposerai pour *dont* et *lequel*.

CLAPI utilise une transcription qui suit plutôt les conventions de transcriptions de l'analyse conversationnelle ou interactionnelle : les pauses, les intonations montantes et descendantes, les chevauchements entre tours de parole, etc., sont signalés. On trouve dans la séquence ENSEIGNANT 1, dans les Activités 1.3.1 et 1.3.2 sur *dont* et *lequel*, des captures d'écrans de résultats de requêtes.

⁴¹ Cf. captures d'écran dans la séquence ENSEIGNANT 1, Activités 1.3.1. et 1.3.2.

4. Choix didactiques pour les séquences

Dans cette section, je décris ce qui a motivé mes choix parmi les différents points qu'il était possible d'aborder dans le champ syntaxique défini, d'après les résultats de la recherche sur corpus. Je fais référence aux éléments des chapitres théoriques que je reprends dans les séquences et j'explique quel type d'activités j'ai choisi pour chaque point traité.

Les séquences didactiques dans la partie II, qu'on peut lire en parallèle de ce chapitre préparatif, sont conçues comme suit : on y trouve d'abord un plan détaillé des quatre séquences ainsi qu'une introduction générale qui présente les différents types d'activités repérables par divers styles d'écriture et couleurs. Je propose ensuite, d'une part, les séquences didactiques, telles qu'utilisables par l'enseignant et contenant toutes les informations et instructions utiles ainsi que les correctifs (séquences ENSEIGNANT), d'autre part, les séquences « vides » telles qu'utilisables par les apprenants (séquences APPRENANTS). On trouve dans l'Annexe 5 deux glossaires se rapportant aux séquences et dans l'Annexe 6 les fichiers audio nécessaires à la réalisation des séquences.

Etant donné l'étendue de ce travail, le premier choix opéré a été d'élaborer des séquences didactiques uniquement pour un niveau B1-B2. Ce niveau avancé permet de traiter la plupart des points intéressants et utiles aux apprenants pour le champ syntaxique choisi. Certains éléments ne pourraient clairement pas être traités à un niveau A1-A2. Cependant, je pense qu'il est possible, et même souhaitable, d'élaborer des séquences didactiques sur ces structures pour un niveau A1-A2.

Il est possible de le faire, car plusieurs études en acquisition L2 montrent que les relatives ainsi que les verbes *c'est* et *il y a* apparaissent très tôt dans l'interlangue des apprenants. Véronique (2009 : 239) a montré que les structures en *c'est* et *il y a* sont « deux locutions qui jouent un rôle important dans l'émergence des régularités grammaticales » dès les premiers stades d'apprentissage⁴². Il est par ailleurs souhaitable de le faire, car on ne devrait pas attendre le niveau B1-B2 pour introduire des éléments de français parlé, via une exposition à des extraits de corpus (cf. « la cerise sur le gâteau » de Tyne 2012 dans le chapitre 1.1.4). Je pense qu'il est possible grâce aux corpus de présenter dès le niveau A1-A2 bon nombre de « formules » ou « *chunks* »

⁴² Voir dans cet ouvrage tout le chapitre 1.3.2. sur *il y a* et *c'est*, p. 239-243.

auxquels les apprenants seraient sensibilisés en réception et qu'ils pourraient, au fur et à mesure de leur progression, apprendre à utiliser en production.

Les « fréquences d'occurrences » et les « collocations » (cf. ch. 1.1.2 et 1.1.3.3) relevées dans les études sur corpus ont guidé mes choix sur ce qu'il était utile ou non d'aborder dans les séquences et m'ont permis de justifier le fait de traiter certains points plutôt que d'autres ou avant d'autres. Je détaille, dans ce chapitre, les informations quantitatives relevées dans des études sur corpus que j'ai utilisées pour élaborer les séquences. J'ai notamment exploité ces informations par le biais de petits encadrés « **Fréquence corpus** » qui résument certains résultats et justifient les activités qui suivent. Ces encadrés apparaissent uniquement dans la première séquence, car pour les structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*, soit les données n'existaient pas (ou je n'ai pas été en mesure de les trouver), soit elles n'étaient pas exploitables de cette manière.

Dans les séquences, je propose une utilisation tant directe qu'indirecte des corpus, avec une plus grande proportion d'activités indirectes (cf. le côté « rassurant » des activités indirectes dans le chapitre 1.1.3.3). Les activités directes sont signalées par une flèche « **Direct Corpus** ».

Comme c'est souvent le cas dans le travail avec corpus, j'ai travaillé principalement sur la base des transcriptions des données audio (cf. la transcription comme unique accès au corpus dans le chapitre 1.1.3.2). De fait, je n'ai pas écouté systématiquement tous les extraits de corpus reproduits dans mon travail, mais seulement ceux que j'ai gardé comme fichiers audio pour les activités ou ceux pour lesquels la transcription pouvait porter à confusion ou dont l'interprétation nécessitait un contexte plus large.

Enfin, citons ici quelques exemples qu'on trouve dans la littérature de séquences didactiques sur la base de corpus. Quatre séquences sont proposées dans l'ouvrage de Detey & Nouveau (2010 : 107-139, ch. 5 « Des données linguistiques à l'exploitation didactique »). Le FRACOV (*Français contemporain vernaculaire*) met à disposition une vingtaine de « fiches » sur leur site Internet⁴³ et on trouve, dans le volume publié par ce groupe de chercheurs, un exemple de séquence didactique sur la base de ces fiches (sur le *ne* de négation)⁴⁴.

⁴³ <http://www.univ-paris3.fr/francais-contemporain-vernaculaire-fracov--227156.kjsp> [dernière consultation le 19.06.2022]

⁴⁴ Ouvrage commandable sous ce lien : <https://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100582770> [dernière consultation le 19.06.2022]

4.1. Séquence 1 : Relatives

Comme activité d'introduction (Activité 1.0), j'ai choisi un extrait de la bande-dessinée d'*Astérix* « Le Devin ». Cette première activité permet de rentrer dans le sujet de manière ludique et de se rendre compte de la complexité des propositions relatives pour les francophones et des représentations qui y sont attachées. On remarque qu'on assiste souvent, lors de la réalisation de relatives, à des phénomènes d'insécurité linguistique ou d'« hypercorrection » (Berrendonner 1998 : 88). Gadet (1997 : 121) cite ces passages d'*Astérix* et explique que les résomptives et défectives qu'on y trouve constituent « un stéréotype de langage populaire ». Dans les interactions entre l'adjudant et son officier, les « phrases populaires prononcées par l'adjudant [...] soulignent la distance sociale entre les deux hommes » (*ibid.*).

Pour la suite de la séquence 1, j'ai fait le choix de travailler chaque pronom relatif dans l'ordre de sa fréquence d'utilisation à l'oral, avec une ou deux activités pour chaque pronom. Je me suis référée à un article ainsi qu'à une fiche FRACOV de Larrivée & Skrovec (respectivement 2016a et 2016b) qui donnent bon nombre d'indications quantitatives utiles concernant les pronoms relatifs sur la base d'un sous-corpus d'environ 900'000 mots d'ESLO2. J'ai également consulté l'ouvrage de Blanche-Benveniste & Martin (2010) dans lequel on trouve beaucoup d'informations de ce type basées principalement sur l'étude du CORPAIX.

4.1.1. QUI et QUE

J'ai choisi de traiter conjointement les deux pronoms relatifs les plus fréquents en français parlé, le *qui* et le *que*, car les deux activités que je propose contiennent l'un et l'autre.

L'Activité 1.1.1 constitue un premier contact avec les corpus et permet de voir certains problèmes pouvant survenir quand on les utilise : le rapport entre oral et écrit et le problème de la transcription (cf. ch. 1.1.3.2). J'ai choisi d'aborder un phénomène qui s'observe très souvent à l'oral et qui touche la prononciation : l'élision du « i » lorsque le relatif *qui* est en fonction sujet et suivi d'une voyelle (*du couscous qu'avait pas l' goût d' couscous*, CLAPI, Repas entre ami(e)s – olives, EMI). J'ai conçu une activité de compréhension orale où les apprenants doivent noter comment le relatif a été transcrit et comment il a été prononcé dans quelques extraits de CLAPI et du PFC, qui ont deux politiques de transcription différentes.

Dans l'Activité 1.1.2, je propose un travail particulier sur *ce qui* et *ce que*, me basant pour ce choix sur les résultats de Larrivée & Skrovec (2016a et 2016b) et Blanche-Benveniste & Martin (2010). Selon Larrivée & Skrovec (2016a : 8), 90% des occurrences de *que* ont pour antécédent *ce* et la fonction du relatif *que* dans la relative est « très majoritairement objet direct ». Pour *qui*, les occurrences avec *ce* sont moins nombreuses, mais c'est tout de même le pronom le plus fréquent comme antécédant de *qui* (*id.* : 6). Après avoir expliqué le caractère « quasi nominal » des relatives en *ce qui* et *ce que* (cf. relatives périphrastiques, ch. 1.2.1.3), je demande aux apprenants de vérifier les fréquences d'occurrences données par Larrivée & Skrovec (2016a et 2016b) dans une conversation de CLAPI, dont j'ai extrait les passages contenant des relatives en *ce qui* et *ce que*.

4.1.2. OÙ

Suite principalement à la lecture de l'article de Le Querler (2000), il m'a semblé intéressant de travailler sur les valeurs sémantiques du pronom relatif *où* (locative, temporelle et situationnelle/notionnelle, cf. ch. 1.2.1.1). J'ai sélectionné, pour ce faire, les premières occurrences de *où* obtenues dans le PFC, afin d'obtenir un panel non-trié de résultats. Dans le PFC, la requête « où » donne énormément de résultats, dont il faut bien sûr enlever les cas non relatifs. J'ai pris en compte seulement les 300 premières occurrences et trouvé 46 exemples de *où* relatif, auxquels j'ai encore retiré deux occurrences que j'ai identifiées comme étant sans antécédent, mais que j'ai jugées trop compliquées à traiter dans l'activité. Reste un total de 44 extraits.

Dans l'Activité 1.2, les apprenants doivent déterminer quelle valeur a le relatif *où*, en repérant pour cela l'antécédent, puis vérifier quelle est la valeur la plus fréquente. J'ai repris ici les données quantitatives contenues dans l'article de Le Querler (2000) : la valeur spatiale du relatif constitue plus de la moitié des cas de l'étude, la temporelle un tiers des emplois et la notionnelle un dixième. Dans les extraits de la séquence, j'obtiens le même ordre que Le Querler (locative > temporelle > notionnelle), et également près de 50% de cas avec valeur locative, mais j'identifie plus de cas à valeur notionnelle (ce qui peut, bien sûr, être sujet à discussion).

Les apprenants doivent aussi repérer quelques antécédents récurrents de *où*. L'étude de Larrivée & Skrovec (2016a : 9) relève que *où* peut apparaître sans antécédent, ou avec *là*, mais la grande majorité des occurrences du relatif *où* ont un SN comme antécédent, avec un schéma collocatif avec *moment*. Blanche-Benveniste & Martin

(2010 : 99) relèvent le même genre de tendances : *où* « s'attache en priorité à la proforme *là* ou à des noms désignant des lieux génériques, des endroits, des quartiers ». Par ailleurs, Le Querler (2000 : 125) recense, pour la valeur notionnelle, des antécédents comme *société, solitude, difficultés, dispositions, circonstances*.

4.1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »

En suivant Blanche-Benveniste (1990b : 330) qui avance que « la grande différence entre les usages normatifs et non normatifs réside dans l'emploi des prépositions » (cf. ch. 1.2.1.2), j'ai choisi de regrouper les relatives en *dont, lequel* et les « non-standard » dans un seul chapitre, en présentant ces dernières comme alternatives ou variantes de celles en *dont* et *lequel*. Ce regroupement me paraissait profitable didactiquement, car il permet de circonscrire la difficulté ressentie face aux relatives. On montre qu'il y a trois relatifs « simples » (*qui, que* et *où*) qui représentent la grande majorité des emplois de relatifs en *français parlé ordinaire*, et on traite ensuite les cas avec préposition.

4.1.3.1. DONT

Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 101) indiquent que *dont* est peu utilisé dans la conversation et uniquement dans des « tournures formulaires » qui « se concentrent [...] sur quelques éléments de lexique ». D'après leur décompte sur 2 millions de mots dans le CORPAIX, 11% des occurrences de *dont* apparaissent avec des hésitations et des alternances avec *que* (*id.* : 102). Pour le reste, *dont* apparaît pour 49% des cas dans la construction d'un verbe (*ce l'avoir dont je vous parle*). Parmi ces verbes, on trouve *parler* dans près de la moitié des cas, viennent ensuite *avoir besoin de* et *se passer de*. *Dont* peut également dépendre d'un nom (*une personne dont la famille est venue d'Algérie*). C'est le cas pour 25% de ses occurrences (*ibid.*). Les auteurs remarquent que, dans les conversations familières, lorsque le *dont* est utilisé, c'est « très souvent avec un terme désignant une relation de parenté » (*dont la mère, dont la famille*) (*id.* : 103). D'autres tournures assez fréquentes sont celles en *la façon dont, la manière dont* qui représentent 15% des occurrences (*id.* : 102).

L'étude de Abeillé, Hemforth & Winckel (2016) qui analyse les relatives en *dont* dans le corpus écrit French Treebank et le corpus oral CFPP2000, confirme en partie les travaux de Blanche-Benveniste & Martin (2010). Pour le corpus oral, leurs résultats montrent que les *dont* sont complément du verbe (*dont je parle*) dans 63% des cas et complément

du nom (*dont le père*) dans 28% des cas (Abeillé *et al.* 2016 : 10). Lorsque *dont* est complément du verbe, le sujet de la relative est pratiquement toujours un pronom clitique (on ne trouve pas *dont ma mère me parle* mais *dont elle me parle*) (*id.* : 10 et 11). Dans leur étude, le verbe *parler* représente 71% des occurrences et le verbe *se souvenir* 15% (*id.* : 13). Quand le *dont* est complément du nom, il y a une préférence significative pour les cas où le SN est sujet (*dont le père s'occupe*) par rapport à celles où le SN est objet (*dont tu connais tous les commerçants*) (*id.* : 11).

4.1.3.2. LEQUEL et ses variantes

Pour les relatifs composés, j'ai consulté principalement l'article de Bilger & Cappeau (2013 : 180-182) dont une section compare les occurrences de ces pronoms relatifs dans un corpus oral et un corpus écrit⁴⁵. L'observation des deux corpus permet aux auteurs de constater que les pronoms relatifs composés sont « trois fois plus nombreux dans le corpus écrit » et que « la diversité des prépositions y est aussi plus importante » (*id.* : 181-182). Seules cinq prépositions sont réellement productives à l'oral : *dans*, *sur*, *avec*, *pour* et *à* (cette dernière apparaissant notamment dans les formes synthétiques *auquel* et *auxquels*) (*id.* : 182).

Dans un autre article de Bilger (2008) sur le pronom relatif *lequel*, on apprend qu'en plus d'une différence entre l'oral et l'écrit, il existe une différence à l'oral entre les types de production. En comparant des corpus de conversation (le CORPAIX) et de parole publique (le corpus *Hommes politiques* de Cappeau), l'auteure constate que *lequel* est 3 fois plus fréquent en parole publique (Bilger 2008 : 280). Dans ce dernier corpus, ce sont *dans* et *à* qui introduisent 57% des occurrences, contrairement au CORPAIX où ce sont *dans* et *sur* qui introduisent 50% des occurrences (*id.* : 282).

Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 103) notent également que, pour le relatif composé, « le masculin et le féminin [ont] des affinités lexicales différentes ». Près de 40% des occurrences du relatif masculin « sont construites avec la préposition *dans* à signification locative et avec des noms comme *groupe*, *milieu*, *secteur* » (*ibid.*). Les formes féminines ont en partie les mêmes affinités, mais la plus importante est « son lien avec le nom *raison* exprimant la causalité ; 15% des emplois sont fournis par les tournures formulaires *la raison pour laquelle*, *les raisons pour lesquelles* » (*ibid.*).

⁴⁵ Les deux corpus comprennent chacun 1 million de mots. Le corpus oral est constitué de « transcription de thématiques différentes » établies dans plusieurs villes de France et le corpus écrit de « textes littéraires du 19^e siècle » (Bilger & Cappeau 2013 : 181).

Au vu de ces informations, j'ai élaboré pour *dont* et *lequel* une même activité « **Direct corpus** » dans CLAPI. Ce corpus donne en effet des résultats chiffrés facilement exploitables : il comptabilise le nombre d'occurrence pour chaque mot du contexte gauche ou droit. Les apprenants font eux-mêmes leurs constatations quantitatives et remarquent les collocations qui correspondent à celles relevées par les linguistes.

4.1.3.3. Relatives « non-standard »

Pour les relatives « non-standard », des choix méthodologiques différents ont dû être faits : premièrement, j'ai eu beaucoup de difficulté à trouver ce genre des relatives dans les corpus (j'ai avant tout recherché dans le PFC). On ne peut pas faire de requêtes comme par exemple « que avec » « qu'avec » pour trouver des relatives de type *un appareil que tu peux faire des gaufres avec* ou *un appareil qu'avec tu peux faire des gaufres* (exemple inventé). D'autres requêtes dans le PFC de type « Cette phrase » comme « "que je te parle" », « "que je me souviens" », ou seulement « souviens » ou « besoin » ne donnent pas de résultat et le nombre d'occurrences semble, pour ces derniers termes être trop faible pour déduire des généralités ou pour mener une activité avec les apprenants. D'ailleurs, quelques articles consultés (p.ex. Larrivée & Skrovec 2016 : 9, Rouget & Salze 1985 : 125) constatent l'absence ou la rareté des relatives avec « décumul » dans les corpus analysés.

Pour le PFC, on peut se demander si le type de conversation peut entrer en jeu pour expliquer l'absence de ces structures (des entretiens guidés ou libres, cf. ch. 1.1.3.2), en plus des limites des possibilités de recherche dans les corpus ou de l'incapacité à formuler des requêtes qui donnent des résultats consistants.

Pour toutes ces raisons, j'ai pris le parti de faire une brève présentation théorique des deux variantes « non-standard » sélectionnées (défectives et résomptives, cf. ch. 1.2.1.2) et donné pour chacune un exemple tiré de Gadet (1997 : 118). Je reproduis ensuite des exercices élaborés par Ball (2000 : 43-44, 46 et 205) dans son ouvrage *Colloquial French Grammar*.

L'encadré « **Fréquence corpus** » à la fin de la séquence 1 fait le lien entre la première séquence et les suivantes. Il a pour but de montrer que les relatives entrent souvent dans les structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui*, et de justifier le fait de les

traiter en même temps que celles-ci. Larrivée & Skrovec (2016 : 12), parlent de « collocation transversale » entre les relatifs et la clivée (ils comprennent sous ce terme les « clivées en *c'est* » et les « clivées en *il y a* ») et la pseudo-clivée. Parmi tous les cas annotés du corpus étudié (ESLO2), 41,5% du relatif sujet *qui* et 20% du relatif objet *que* sont impliqués dans des clivées et pseudo-clivées, et 22% des occurrences du relatif *où* sont impliquées dans des clivées (*ibid.*).

Plusieurs auteurs ont observé que les énoncés en *c'est* sont plus fréquents que ceux en *il y a*. Pour Blanche-Benveniste & Martin (2010 : 133) notamment, « [l]e verbe *il y a*, très fréquent en français parlé, l'est environ trois fois moins que *c'est* ». Puolato (2009 : 51) trouve, dans son corpus personnel de français valdôtain, sur un total de 613 énoncés, les proportions suivantes : 374 énoncés en *c'est*, 97 en *il y a* et 142 avec le verbe *être*. Skrovec & Abouda (2014 : 5) comptabilisent, sur 1 million de mots dans ESLO, 1475 énoncés en *c'est...qui*, 920 énoncés en *il y a...qui*, et 475 énoncés en « Pro + *avoir...qui* » (= variantes personnelles en *j'ai...qui*, *tu as...qui*).

4.2. Séquence 2 : Structures en *c'est...qu-*

La séquence 2 débute par une « Info-Bulle » qui fait état de la fréquence de la forme *c'est* par rapport à *ce sont* en français parlé, pour cette structure et en général, comme l'a souligné, entre autres, Blanche-Benveniste (2010a : 110, cf. ch. 1.2.2.2). Pour limiter l'ampleur de la séquence, j'ai décidé de présenter cette information sous cette forme, mais il est possible de vérifier facilement dans un corpus la différence de fréquence entre *c'est* et *ce sont* avec des GN au pluriel⁴⁶.

4.2.1. *c'est...qu-* = « Clivées »

Pour le premier type de structure en *c'est...qu-*, j'ai d'abord fait une présentation théorique assez conséquente où j'explique la présentation de l'information dans cette structure (propos-thème, cf. ch. 1.2.2.1.2) sous les termes moins techniques d'« information nouvelle » et « information déjà connue ». J'aborde aussi la notion de contraste, l'intonation des clivées, les constituants qui peuvent être extraits via cette

⁴⁶ On peut p.ex. taper dans le PFC, en requête « Cette phrase » qui donne des résultats plus consistants, « "*c'est des*" » puis « "*ce sont des*" » (203 contre 28 réponses → le *c'est* un peu plus de 7x plus fréquent) et/ou « "*c'est les*" » puis « "*ce sont les*" » (119 contre 30 réponses → le *c'est* un peu moins de 4x plus fréquent).

structure, ainsi que la négation et les adverbes qu'on peut ajouter à l'élément clivé (cf. ch. 1.2.2.2.1).

Pour l'Activité 2.1, je propose un travail « **Direct Corpus** » dans le PFC en me basant sur l'article de Brault-Scappini (2007), qui donne une liste d'éléments qui sont sans ambiguïté toujours dans des clivées, ainsi que sur le tableau de l'article de Rouget & Salze (1985 : 126, cf. ch. 1.2.2.2.2). Sur la base de ces listes, on peut assez facilement chercher des « *chunks* » précis dans le PFC dans le champ « Cette phrase » avec l'aide d'astérisques.

Pour simplifier la recherche dans le corpus PFC, j'ai présélectionné quelques termes. Ce ne sont peut-être pas les plus fréquents, ni les plus représentatifs de la clivée, mais, dans ce cas, la priorité était de rendre la navigation dans le corpus la plus facile possible. Je demande aussi aux apprenants d'identifier le contraste dans les exemples trouvés. La notion de contraste me paraissait être une notion qu'il est profitable de travailler directement dans les corpus. Le fait de déterminer ou de reconstruire le contraste en contexte permet de mieux comprendre la structure et l'effet qu'elle peut produire. Dans la séquence ENSEIGNANT, j'ai noté quelques résultats possibles qui pourront, au besoin, appuyer une discussion en classe.

4.2.2. c'est + GN modifié par une relative

Pour la partie sur *c'est* + GN modifié par une relative, j'ai de nouveau suivi Brault-Scappini (2007) et Rouget & Salze (1985) et proposé une partie théorique assez conséquente qui présente la différence entre les deux structures en *c'est...qu-*. Je me focalise ensuite sur les indéfinis qui sont les antécédents les plus fréquents dans ce deuxième type de construction en *c'est...qu-* (cf. Rouget & Salze 1985 : 126, ch. 1.2.2.2.2) et pour lesquels j'ai effectivement trouvé bon nombre d'occurrences dans le PFC. Je liste quelques « *chunks* » dans deux petits tableaux, avec quelques exemples de corpus correspondants.

L'activité de définition qui vient ensuite (2.2) se justifiait particulièrement à mon sens dans un cadre didactique. Décrire une entité par paraphrase peut être considéré comme une stratégie de résolution de problème de communication que les apprenants de langues sont susceptibles de connaître et d'utiliser. On montre ici que la paraphrase peut être réalisée syntactiquement grâce à la structure *c'est...+ GN modifié par une relative*.

4.3. Séquence 3 : Structure en *ce qu-...c'est*

Dans l'introduction de la séquence 3, je fais d'abord un parallèle avec le *ce qui/ce que* traité dans la séquence 1. Puis je fais le lien avec la « clivée » de la séquence 2, ce qui me permet de poser le terme technique « pseudo-clivée » et de reprendre la même présentation en « information déjà connue » et « information nouvelle » (thème-propos, cf. ch. 1.2.2.1.2). J'introduis ensuite l'analyse de la structure en deux parties (A et B) proposée par Roubaud (2000) sur laquelle se base la suite de la séquence : une activité pour la partie A et une activité pour la partie B. J'ai choisi de traiter la partie A en détail avec une activité corpus, mais de rester brève pour la partie B. C'est en effet dans la partie A qu'on trouve le pronom relatif et également les régularités d'ordre sémantique recensées dans la littérature qui me paraissaient intéressantes à travailler avec les apprenants.

Pour la partie A, je propose une sélection de 24 extraits du PFC choisis de façon ciblée par rapport aux éléments que les linguistes ont identifiés dans la recherche comme apparaissant fréquemment à cette place de la structure (cf. ch. 1.2.2.3.1). Le but de l'activité sera de repérer les différents verbes et adjectifs présents dans les extraits du PFC, puis de les regrouper en catégories. Le résultat concret sera un tableau où apparaissent les constructions verbales et adjectivales en parallèle (ce que pointe ensuite le premier « Pour aller plus loin »). Afin de limiter l'étendue du travail et de rester centrée sur les formes en *ce qu-*, j'ai mentionné brièvement dans le deuxième « Pour aller plus loin », deux structures très fréquentes en français parlé et qu'on peut associer aux pseudo-clivées : *le problème c'est que*, *le truc c'est que*.

Concernant la fréquence des différentes formes apparaissant dans la partie B, je me base sur les indications que donne Roubaud (1997 : 151) : dans les différents corpus oraux qu'elle étudie (GARS, Orléans, personnel) elle trouve, sur 614 énoncés pseudo-clivés en *qui* (partie B = sujet), 259 parties B en *que*-phrase, 235 en syntagme nominal, 70 en infinitif et 13 en *quand*-phrase. Pour la partie B, je me suis contentée de donner un exemple pour chaque construction possible. Ayant posé rapidement les éléments apparaissant dans la partie B, je propose une activité de production orale dans laquelle les apprenants peuvent former à volonté des énoncés pseudo-clivés en combinant les parties A et les parties B.

4.4. Séquence 4 : Structures en *il y a...qui*

Comme au début de la séquence sur les structures en *c'est...qu-* et pour les mêmes raisons, je propose pour commencer une « Info-Bulle » sur la prononciation » de *il y a*⁴⁷. Je mentionne également en introduction que les méthodes de FLE ne traitent pas cette structure pourtant très fréquente en français parlé.

Etant donné le foisonnement terminologique dans la recherche (cf. ch. 1.2.2.4) et les difficultés rencontrées pour cibler les points à traiter, j'ai conçu la suite de cette séquence didactique exclusivement sur la base des résultats que j'ai pu trouver dans le PFC. Même si cette limitation au PFC peut induire des conséquences négatives par rapport à la représentativité des résultats, certaines récurrences sont apparues de manière assez claire dès le départ en procédant de cette façon. Le PFC permet de faire des requêtes de type « Cette phrase » qui donnent facilement des résultats (p. ex : « "il y a un * * qui" » : 34 réponses ; « "il y a des * qui" » : 65 réponses ; « "il y a * qui" » : 24 réponses ; « "il y en a qui" » : 41 réponses ; « "y a que" » : 17 réponses). Le même type de requêtes est beaucoup plus difficile à réaliser dans CLAPI.

Ces mêmes difficultés rencontrées à la lecture de la recherche ont fait que je me suis dirigée vers une sorte de guide d'utilisation pratique me permettant de présenter quelques formules ou collocations de la structure que j'ai estimées importantes et utiles pour les apprenants. Il aurait été par exemple très difficile de traiter didactiquement les différentes catégorisations théoriques ou les différentes interprétations de la structure.

J'ai donc opté pour un format en « On préférera dire..., plutôt que... » dans des petits tableaux, qui met en parallèle des énoncés avec *il y a...qui* et les mêmes énoncés en français « standard » (tableaux I et II : sans *il y a...qui*, tableaux III et IV : avec une autre forme). D'un côté, on trouve un ou deux exemples du PFC (l'original toujours en bleu clair) et de l'autre la variante « standard » de ces énoncés. Les différents énoncés sont également résumés sous forme d'abréviations syntaxiques, ce qui permet de faire remplir le tableau par les apprenants (tableaux I et III). La mise en parallèle des énoncés en *il y a...qui* et des variantes « standard » a pour but de faire réaliser combien ces dernières sont peu naturelles en français parlé.

⁴⁷ Il serait facile d'élaborer une activité basée sur le PFC (puisque dans ce corpus *il y a* garde une transcription proche de l'écrit) dans laquelle on ferait écouter un petit nombre de lignes avec la transcription en « il y a » sous les yeux et mise en évidence. On demanderait alors de noter comment est prononcé le *il y a*.

4.4.1. *il y a...qui* pour introduire un sujet indéfini

Dans cette première partie de la séquence, je reprends pour commencer la logique de thème et propos déjà proposée pour les deux précédentes structures (*il y a...qui* permet de placer en début d'énoncé un GN indéfini en tant qu' « information nouvelle », cf. ch. 1.2.2.1.2 et 1.2.2.4.1).

Dans l'Activité 4.1 « **Direct Corpus** », je propose aux apprenants d'effectuer les requêtes suivantes : « "il y a un* * qui" » (34 réponses), « "il y a des * qui" » (65 réponses), « "il y a le * qui" » (3 réponses), « "il y a la * qui" » (3 réponses), « "il y les * qui" » (3 réponses). Ensuite, étant donné l'assez grand nombre d'énoncés qu'il m'avait semblé identifier dans le PFC comme contenant des relatives prédicatives relatant un événement, j'ai centré l'Activité 4.1 sur ce cas de figure. Les observations de Karssenbergh & Lahousse (2018 : 530), dans une étude basée sur corpus sur les « *il y a clefts* » et « *c'est clefts* », vont dans le sens d'une spécialisation des « *il y a clefts* » dans le type « *all-focus* » (cf. ch. 1.2.2.1.2.). Elles identifient 74% d'interprétation « *all-focus* » pour cette structure dans le corpus oral étudié, le CFPP2000, par rapport à l'interprétation « *focus-background* » (25%).

Les apprenants doivent vérifier ici la fréquence de *il y a...qui* avec des GN indéfinis à l'aide des requêtes proposées, puis identifier quelques cas où la relative décrit un événement et où l'énoncé en entier répond à la question « Qu'est-ce qu'il se passe ? ». Ils peuvent noter quelques résultats dans le tableau « On préférera dire..., plutôt que... » et formuler les équivalents « standard ».

4.4.2. *il y a...qui* pour introduire un sujet quantifié

Dans le point 4.2, je me base directement sur les travaux de Cappeau & Deulofeu (2001, 2006) pour présenter les « quantifieurs indéfinis » en début d'énoncé dans le tableau II et donner quelques exemples trouvés dans le PFC. Je me restreins à une sélection de termes quantitatifs répertoriés et comptabilisés par ces auteurs dans les deux articles cités : *un, deux, certains, beaucoup, pas mal, peu*. Et je présente les cas avec déterminants (*il y a beaucoup de personnes qui*) et avec pronoms (*il y en a beaucoup qui*).

L'Activité 4.2, se focalise sur la tournure *il y en a qui* qui est très fréquente en français parlé et que j'ai trouvé en bonne quantité dans le PFC (la requête « "y en a qui" » donne 46 réponses). J'ai sélectionné douze extraits du PFC qui contenaient *il y en a qui*, grâce

auxquels les apprenants peuvent essayer de déduire l'équivalent « standard », *certain*, proposé par Blanche-Benveniste (2010a, cf. ch. 1.2.2.4.2) et le noter dans le tableau III.

4.4.3. *il y a...qui* pour placer une restriction sur un sujet

Pour la restriction en *il y a que... qui*, le but est aussi de mettre en évidence le côté peu naturel des énoncés « standards » en français parlé, en présentant, en parallèle dans le tableau IV, la variante en *il y a que... qui* et l'équivalent « standard » « seul N » proposé par Karssenbergh (2018 : 7, cf. 1.2.2.4.3).

J'indique que tous les constituants peuvent être encadrés par *il y a...qui* (cf. Léard 1992 dans le chapitre 1.2.2.4.3) mais je ne fais pas explicitement le lien avec les clivées en *c'est...qu-* dans la séquence, pour éviter des parallèles ou des retours en arrière trop compliqués pour les apprenants.

Concernant le fait de se limiter à traiter les sujets dans cette structure restrictive, je peux mentionner que je n'ai trouvé pour ainsi dire aucun cas de *il y a que... que* dans le PFC (l'élément entre *il y a que* et le deuxième *que* est le COD de l'énoncé). La requête « "y a que" » donne 17 résultats, dont une partie ne sont pas suivis d'une relative et en tout seulement 7 cas clairs de *il y a...qui*.

5. Conclusion

On ne peut mettre en doute que l'objectif autoformateur de ce travail ait été atteint. J'ai en effet pu me familiariser avec quatre méthodes de FLE et voir comment deux « points de grammaire » en particulier (les relatives et la « mise en relief ») y étaient traités et quel type de matériel (surtout audio) y était proposé. J'ai pu apprendre à mieux manier deux corpus, le PFC et CLAPI, tant dans la formulation de requêtes que dans l'utilisation des résultats sous forme de transcriptions ou de fichiers audio via le logiciel Audacity. Et enfin, j'ai pu m'essayer à élaborer plusieurs séquences didactiques sur quelques points spécifiques du français parlé en utilisant les corpus oraux, avec un résultat final utilisable peut-être dans ma future pratique (étant donné que les séquences n'ont jamais été testées « en vrai » on peut estimer que le résultat est plus théorico-pratique que véritablement pratique).

Mais je peux, pour conclure, commenter les résultats obtenus, résumer les difficultés survenues et émettre quelques hypothèses quant aux raisons de ces difficultés. Dans un deuxième temps, je soumettrai aussi divers questionnements et proposerai quelques pistes concernant l'éventuelle suite à donner à ce travail pour ma future pratique d'enseignante de FLE.

- Même lorsque le travail sur quelques « points de grammaire » est basé sur un ouvrage de référence telle que la *GMF*, les liens entre les différents aspects des sujets traités (la syntaxe, la sémantique et le discours) n'ont pas été faciles à faire, ni la vue d'ensemble facile à atteindre. Des informations utiles ont dû être récoltées, dans ce seul ouvrage, dans des chapitres sur le groupe nominal, l'emphase, les phrases atypiques, les relatives, le thème et le propos, etc. Il faut dire aussi que le champ étudié était particulièrement vaste pour un travail de cette envergure.

- D'autre part, lorsqu'on a affaire au français parlé, toutes les informations nécessaires ne peuvent pas se trouver dans un ouvrage de référence comme la *GMF*. La récolte d'informations est d'autant plus difficile qu'on est confronté, dans les articles ou ouvrages spécifiques sur le français parlé, à une remise en question de la « grammaire » traditionnelle qui peut parfois être assez déstabilisante. Ceci a été particulièrement vrai pour des sujets qui ont bénéficié de moins d'attention de la part des linguistes, comme la structure en *il y a...qui*.

- Le constat que je peux faire du point de vue didactique est que, dans les cas où les linguistes et grammairiens sont arrivés à un moins grand consensus (pour l'instant), il me semble très difficile pour le didacticien, le concepteur de méthodes de FLE ou, à plus

forte raison, le simple enseignant, de s'approprier ces contenus. Il peut s'avérer particulièrement ardu d'y voir clair parmi toutes les propositions théoriques qu'on peut trouver dans la littérature et de faire des choix pertinents du point de vue didactique.

- Le travail avec les corpus représente un certain investissement. Il faut acquérir les différentes compétences nécessaires pour la recherche dans les concordanciers (chaque concordancier demande une expertise spécifique, notamment dans la formulation des requêtes), et le maniement des données (pour ce travail, l'utilisation même sommaire du logiciel Audacity a dû être maîtrisée pour extraire et compiler les transcriptions et les fichiers audio sélectionnés).

- J'ai aussi remarqué qu'on peut facilement donner trop d'importance à un aspect découvert dans le corpus, surtout lorsqu'on travaille, somme toute, avec un petit nombre de corpus et de données. J'avais, par exemple, remarqué beaucoup de cas où *c'est* et *il y a* se construisaient avec un GN indéfini et tenté de faire des rapprochements qui n'avaient pas lieu d'être ou qui auraient été trop compliqués à traiter dans les séquences didactiques. Cette expérience m'a montré qu'il est important d'être guidé par un expert pour le travail didactique effectué sur corpus. Au même titre que ce qu'on a vu de l'utilisation « indirecte » des corpus, où l'enseignant guide les apprenants et balise minutieusement le travail en amont.

- Pour les méthodes de FLE, le constat a déjà été fait (cf. ch. 2.2.5) et il correspond sans surprise à l'hypothèse de départ selon laquelle ce type d'ouvrage présente une vision normative de la langue basée sur l'écrit. Je peux ajouter néanmoins que j'ai apprécié de pouvoir mener un travail assez minutieux de récolte des données dans ces manuels et d'avoir eu l'occasion d'observer dans le détail comment quelques « points de grammaire » y étaient traités.

- L'une des découvertes les plus intéressantes pour moi a été de réaliser qu'il peut y avoir des confusions dans la présentation des faits de langue dans ces ouvrages : je parle avant tout de la différence entre *c'est...qu-* clivée et *c'est* + GN modifié par une relative. Cette distinction n'était pas claire pour moi au début du travail et j'ai dû approfondir beaucoup le sujet pour la comprendre. Cet approfondissement a fait sens lors de l'analyse des méthodes par la suite, car cette distinction n'y était effectivement pas claire non plus.

- Concernant le type de matériel audio fourni par les méthodes de FLE analysées, je dois dire que j'ai trouvé la qualité des pistes audio par rapport au français tel qu'il est parlé ou par rapport à des extraits « authentiques » assez choquante. Quelques

exercices présentant le français parlé comme familier, voire erroné m'ont marqué durablement (particulièrement l'exercice reproduit dans l'Annexe 2-15).

- Concernant l'élaboration des séquences, j'ai pu, dans le cadre de ce travail et avec le champ syntaxique assez vaste traité, expérimenter plusieurs types d'activités sur corpus :

- sélection d'extraits en rapport à ce que la recherche sur corpus donnait comme informations (p.ex. Activité 3.1 sur la partie A de la pseudo-clivée) ;
- activités de repérage dans un certain nombre d'extraits de corpus non triés pour faire un comptage sommaire (p.ex. Activité 1.1.2 sur *ce qui/ce que* et Activité 1.2 sur *où*) ;
- activités « Direct Corpus » ;
- écoute d'extraits de corpus et comparaison avec la transcription (Activité 1.1.1) ;
- activité d'introduction avec un extrait de BD sur les représentations du français parlé (Activité 1.0).

J'ai toujours essayé de trouver l'activité la plus appropriée pour faire découvrir tel ou tel point et cet aspect créatif du travail a été plutôt satisfaisant. Même en ne travaillant qu'avec deux corpus, j'ai toujours pu trouver le type ou le nombre d'extraits de corpus nécessaires à l'élaboration des activités, sauf à une occasion, pour les relatives « non-standard » où j'ai dû déclarer forfait (cf. ch. 4.1.3.3). J'ai également été en difficulté avec *il y a...qui*, mais principalement à cause de la théorie difficile à appréhender, et j'ai tout de même réussi à obtenir un résultat avec deux activités sur corpus.

Si je considère la possibilité de continuer la didactisation d'autres faits de langue du français parlé sur la base de corpus, en complément peut-être des méthodes de FLE sur le marché, ou comme seul matériel, plusieurs questions peuvent être posées. Je liste ici les obstacles révélés par ce travail pour poursuivre dans cette optique et donne quelques pistes pour les surmonter.

- Le travail avec les méthodes de FLE du type de celles que j'ai eu l'occasion d'analyser ne serait pour moi envisageable qu'en questionnant systématiquement si ce qui y est proposé comme « règles de grammaire » s'applique aussi au français parlé et en adoptant en tant qu'enseignante un discours clair sur la spécificité des usages de l'écrit et de ceux de l'oral (en différenciant aussi dans ces usages le degré de proximité/distance des locuteurs).

- Le travail de didactisation sur corpus prend beaucoup de temps et demande un certain investissement. Aurai-je le temps et l'opportunité, en tant qu'enseignante de FLE, de faire des recherches approfondies sur un autre sujet dans les mêmes corpus ou travailler avec d'autres corpus oraux ?

- L'accès aux articles de la recherche académique n'est plus aussi aisé une fois la formation achevée. Il devient difficile d'en suivre l'évolution, afin d'en récupérer, pour tous les points de langue traités avec les apprenants, les éléments utiles à l'enseignement. Est-ce que j'aurai l'occasion, dans ma pratique, de poursuivre ce genre de démarche ?

- Et qu'en est-il des apprenants, qui doivent également apprendre à utiliser les corpus ? Seront-ils d'accord de consacrer du temps au travail avec les corpus oraux et surtout sont-ils véritablement intéressés à apprendre le français tel qu'il est parlé, si on considère le poids de la norme écrite ?

Un compromis honorable pour la suite serait probablement de me baser sur des ouvrages « généralistes » de la description du français parlé qui traitent des sujets les plus importants. Le travail se fera de façon moins approfondie que j'ai pu le faire dans le cadre de ce mémoire, mais ces ouvrages donnent déjà suffisamment d'informations pour élaborer des séquences didactiques sur la base de corpus. Ce seraient pour moi particulièrement les ouvrages de Gadet (1997a), Blanche-Benveniste (1990a et 2010a), Blanche-Benveniste & Martin (2010) et Ball (2000).

Il sera probablement aussi utile de continuer à consulter périodiquement certains sites qui proposent du matériel didactique sur la base de corpus. Personnellement je consulterai avant tout les fiches du FRACOV et la partie « Ressources didactiques » du PFC⁴⁸.

Et on peut rester confiant sur le fait que le travail sur et avec les corpus oraux va continuer à se développer pour le français parlé et que, si un enseignant a le désir d'apporter cela à ses apprenants, il aura à l'avenir de plus en plus de matériel à sa disposition.

⁴⁸ On trouve notamment des « Séquences pédagogiques » avec des extraits du PFC réenregistrés en « français pédagogique » selon des règles précises : <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/ressources-didactiques/sequencespedago/> [dernière consultation le 19.06.2022]

Bibliographie

Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques du CRAPEL* 10, 1-14.

Abeillé, A., Hemforth, B. & Winckel, E. (2016). Les relatives en *dont* du français : études empiriques. *SHS Web of Conferences*, 27, (CMLF). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162714011>

André, V. (2020). Faire de la linguistique de corpus avec des apprenants de français langue étrangère. In : Larrivée P. & Lefeuvre F. (dir.), *La didactisation du français vernaculaire*. Caen : Presses universitaires de Caen, 37-64.

Ball, R. (2000). *Colloquial French Grammar. A Practical Guide*. Oxford : Blackwell (Reference Grammars).

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier (Langues & didactique).

Bento, M. (2007). Le français parlé : une analyse de méthodes de français langue étrangère. In : Abecassis, M., Ayosso, L., & Vialleton, E. (éd.), *Le Français parlé au 21ème siècle : normes et variations dans les discours et en interaction, volume 2*. Paris : L'Harmattan, 191-212.

Benzitoun, C. (2014). The Study of Syntax in French: Contemporary Methods and Findings. In : Tyne, H., André, V., Boulton, A., Benzitoun, C. & Breub, Y. (éd.), *French through corpora: Ecological and data-driven perspectives in French language studies*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 68-76.

Berrendonner, A. (1998). Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de linguistique française*, 20, 87-101.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London : Pearson.

Bilger, M. (2008). De l'intérêt des corpus diversifiés pour les descriptions en (morpho)syntaxe. Réflexions et illustration avec le pronom relatif *lequel*. *Verbum*, 30(4), 275-286.

Bilger, M. & Cappeau, P. (2013). Comment les données de corpus pourraient renouveler les manuels de grammaire ? Illustrations à partir de quelques pronoms et de la forme *même*. *LINX*, 68-69, 177-199.

Blanche-Benveniste, C. (1982). Examen de la notion de subordination. *Recherches sur la français parlé*, 4, 71-115.

Blanche-Benveniste, C. (1990a). *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : Centre national de la recherche scientifique (Sciences du langage).

- Blanche-Benveniste, C. (1990b). Usages normatifs et non normatifs dans les relatives en français, en espagnol et en portugais. In : Bechert, J., Bernini, G. & Buridant, C. (éd.), *Toward a Typology of European languages*. Berlin : Mouton de Gruyter, 317-335.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Macro-syntaxe et micro-syntaxe : les dispositifs de la rection verbale. In : Andersen, H. L. & Nølke H. (éd.), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Bern : Peter Lang, 95-118.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français. In : Williams, G. (dir.), *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 47-66.
- Blanche-Benveniste, C. (2010a). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys (L'Essentiel français) [2^{ème} édition, 1^{ère} édition 1997].
- Blanche-Benveniste, C. (2010b). Les pseudo-clivées et l'effet deux points. In : Béguelin, M.-J., Avanzi, M. & Corminboeuf, G. (éd.), *La Parataxe, Tome 2*. Bern : Peter Lang, 185-217.
- Blanche-Benveniste, C. (2010c). Où est le *il* de *il y a* ? *Travaux de linguistique*, 61, 137-153
- Blanche-Benveniste, C. & Martin, P. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven : Peeters.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014a). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier (Langue & didactique).
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014b). Ecology and Data-driven Approaches in Learning and teaching. In : Tyne, H., André, V., Boulton, A., Benzitoun, C. & Breub, Y. (éd.), *French through corpora: Ecological and data-driven perspectives in French language studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 250-256.
- Brault-Scappini, S.-A. (2007). Étude du dispositif d'extraction en 'c'est...qu', différentiation entre une relative en 'c'est...qu' et une proposition clivée. *L'information Grammaticale*, 114, 53-56.
- Cappeau, P. & Seijido, M. (2005). *Les corpus oraux en français*. [texte en ligne, dernière consultation le 19.06.2022]
<https://www.yumpu.com/fr/document/read/17585498/inventaire-des-corpus-oraux-delegation-generale-a-la-langue>
- Cappeau, P. & Deulofeu, J. (2001). Partition et topicalisation : *il y a* 'stabilisateur' de sujets et de topiques indéfinis. *Cahiers de praxématique* 37, 45-82.
- Cappeau, P. & Deulofeu, J. (2006). Le fonctionnement de divers quantifieurs indéfinis à l'oral. In : Kleiber, G., Schnedecker, C. & Theissen, A. (éd.), *La relation Partie-Tout*. Louvain : Peeters, 427-448.

- Cappeau, P. & Gadet, F. (2007a). L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. *Revue française de linguistique appliquée* 12(1), 99-110.
- Cappeau, P. & Gadet, F. (2007b). Où en sont les corpus sur les français parlés. *Revue française de linguistique appliquée*, 12(1), 129-133.
- Cappeau, P., Gadet, F., Guérin, E. & Paternostro, R. (2011). Les incidences de quelques aspects de la transcription outillée. *Linx*, 64-65, 85-100.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Verbum*, 18(1), 63-73.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33.
- Choi-Jonin, I. & Lagae, V. (2005). Il y a des gens ils ont mauvais caractère. À propos du rôle de *il y a*. In : Murguía, A. (éd.), *Sens et référence. Mélanges Georges Kleiber*. Tübingen : Gunter Narr, 39-66.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Paris : Didier. [texte également en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conti, V. (2010). La construction en avoir SN qui SV (« j'ai ma copine qui habite à Paris ») : une forme de dispositif clivé ? *LINX*, 62-63, 63-87.
- Cuq, J. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble (Didactique) [4^{ème} édition, 1^{ère} édition 2005].
- Debaisieux, J.-M. (2008). Corpus oraux et didactique des langues : un rendez-vous à ne pas manquer. *Le français dans le monde : recherches et applications*, 43, 102-113.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56.
- Detey, S., Durand, J. & Lyche C. (2010). Eléments de linguistique pour la description de l'oral. In : Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éd.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, 45-65.
- Detey, S. & Nouveau D. (2010). Des données linguistiques à l'exploitation didactique. In : Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éd.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, 107-139.
- Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : Jeng, A.-C., Montoneri, B. & Maitre, M.-J. (éd.), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, 93-114 [prefinal version en ligne, dernière consultation le 19.06.2022]

https://www.researchgate.net/publication/319701279_La_variation_dans_l%27enseignement_du_francais_parle_en_FLE_des_recherches_linguistiques_sur_la_francophonie_aux_questionnements_didactiques_sur_l%27authenticite

Duda, R. & Tyne, H. (2010). Authenticity and Autonomy in Language Learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 87-106.

Durand, J., Lyche, C. & Laks, B. (2008a). *Synopsis du projet PFC, la Phonologie du Français contemporain : Usages, Variétés et Structure*, 5-6. [document en ligne, dernière consultation le 19.06.2022]

https://www.projet-pfc.net/wp-content/uploads/2008/11/PFC_1.pdf

Durand, J., Lyche, C. & Laks, B. (2008b). *Protocole d'enquête (mai 2002)*, 7-24. [document en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] https://www.projet-pfc.net/wp-content/uploads/2008/11/PFC_1.pdf

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching. Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8(4). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej32/ej32a1/>

Gadet, F. (1995). Les relatives non standard en français parlé : le système et l'usage. In : Andersen, H. L. & Gunnar S. (éd.), *La Subordination dans les langues romanes. Actes du colloque international Copenhague 5.5.-7.5. 1994*. Copenhagen: Munksgaard International Publishers, 1995, 141-162.

Gadet, F. (1997a). *Le français ordinaire*. Paris : A. Colin. [2^{ème} édition, 1^{ère} édition 1989].

Gadet, F. (1997b). La variation, plus qu'une écume. *Langue française*, 115, 5-18.

Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gadet, F. & Guérin, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.

Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.

Johns, T. ([1990] 1991). From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria*, 10, 14-34.

Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing? In: Bongaerts, T., De Haan, P., Lobbe, S. & Wekker, H. (dir.), *Computer applications in Language Learning*. Dordrecht : Foris, 9-27.

Karsenberg, L. (2016). 'Il n'y a que Superman qui porte le slip par-dessus le pantalon' – les clivées en *il n'y a que x qui*. *SHS Web of Conferences*, 27, (CMLF). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162702009>

- Karssenber, L. (2018). 'Il y a toujours un chameau qui tombe'. Les multiples fonctions des clivées en *il y a*. *SHS Web of Conferences*, 46, (CMLF). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601012>
- Karssenber, L. & Lahousse, K. (2018). The information structure of French *il y a* clefts and *c'est* clefts: A corpus-based analysis. *Linguistics*, 56(3), 513-548.
- Kerr, B. (2013). Grammatical description and classroom application. Theory and practice in data-driven learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97, 17-39.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit. In : Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, C. (éd.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, 1(2). Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 584-627.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lagae, V. & Rouget, C. (1998). Quelques réflexions sur les relatives prédicatives. In : Bilger, M., Van den Eynde, K. & Gadet, F. (éd.), *Analyse linguistique et approches de l'oral : recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Leuven : Peeters, 313-325.
- Lambrecht, K. (2000). Prédication seconde et structure informationnelle : la relative de perception comme construction présentative. *Langue française*, 127, 49-66.
- Larrivée P. & Lefeuvre F. (dir.) (2020). *La didactisation du français vernaculaire*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Larrivée, P. & Skrovec, M. (2016a). Les relatives en français vernaculaire. *SHS Web of Conferences*, 27, (CMLF). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162714008>
- Larrivée, P. & Skrovec, M. (2016b). Propositions relatives. Paris : FRACOV. [fiche en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <http://www.univ-paris3.fr/index-des-fiches-227311.kjsp?RH=1373703153287>
- Léard, J.-M. (1992). *Les gallicismes. Étude syntaxique et sémantique*. Paris : Duculot.
- Le Goffic, P. (2019). *Grammaire de la subordination en français*. Paris : Ophrys.
- Le Querler, N. (2000). Le connecteur *où*. *Syntaxe et Sémantique*, 1, 113-132. [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2000-1-page-113.htm>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove : Language Teaching Publications.
- Mishan, F. (2004). Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT Journal*, 58(3), 219-227.

Mondada, L. (2003). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.

Nølke, H. (1983). Quelques réflexions sur la structure sémantique des phrases clivées en français moderne. *Modèles linguistiques V(1)*, 117-140.

Paternostro, R. (2017). Peut-on enseigner la variation ? In : Tyne, H. & Gadet, F. (dir.), *La variation en question(s) : Hommages à Françoise Gadet*. Bern : Peter Lang, 279-290.

Puolato, D. (2009). "C'est" et "il y a" entre langue parlée et variétés d'apprentissage. *Réflexions à partir du français valdôtain*. Napoli : Liguori.

Reichler-Béguelin, M. & Matthey, M. (2000). *De la phrase aux énoncés : Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot (Savoirs en pratique : français).

Riegel, M., Pellat, J. & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France [7^{ème} édition, 1^{ère} édition 1994].

Rossi-Gensane, N. (2010). Oralité, syntaxe et discours. In : Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éd.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, 83-106.

Roubaud, M.-N. (1997). Le sujet dans les énoncés pseudo-clivés. *Recherches sur le français parlé*, 14, 147-171.

Roubaud, M.-N. (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Paris : Honoré Champion.

Roubaud, M.-N. & Sabio, F. (2015). Les clivées en *c'est là que*, *c'est là où* : structures et usages en français moderne. *Repères-Dorif*, 6. [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://www.dorif.it/reperes/marie-noelle-roubaud-et-frederic-sabio-les-clivees-en-cest-la-que-cest-la-ou-structures-et-usages-en-francais-moderne/>

Roubaud, M.-N. & Sabio, F. (2018). *C'est comme ça que j'ai perdu mon papa !* Les constructions en *c'est comme ça que* en français parlé et écrit. *SHS Web of Conferences*, 46, (CMLF). [revue en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184614007>

Rouget, C. & Salze, L. (1985). C'est...qui, c'est...que. Le jeu des quatre familles. *RSFP*, 7, 117-139.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.

Skrovec, M. & Abouda, L. (2014). Constructions présentatives : existentielles et événementielles. Paris : FRACOV. [fiche en ligne, dernière consultation le 19.06.2022] <http://www.univ-paris3.fr/index-des-fiches-227311.kjsp?RH=1373703153287>

- Tyne, H. (2009). Style in L2 : the icing on the cake ? In : Labeau, E. & Myles, F. (dir.), *The Advanced Learner Variety : The Case of French*. Bern: Peter Lang, 243-268.
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le Français Aujourd'hui*, 176(1), 103-112.
- Véronique, D. (dir.), Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O. & Prodeau, M. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier (Langues & didactique).
- Vialleton, E. & Lewis, T. (2014). Reconsidering the Authenticity of Speech in French Language Teaching: Theory, Data, Methodology and Practice. In : Tyne, H., André, V., Boulton, A., Benzitoun, C. & Breub, Y. (éd.), *French through corpora : Ecological and data-driven perspectives in French language studies*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 293-316.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier (Langues & didactique).
- Willems, D. (2001). Linéarité et métalangue : de la phrase type aux types de phrases. In : Colombat, B. & Savelli, M. (éd.), *Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble (Université Stendhal, Grenoble III, 14-16 mai 1998)*, Leuven : Peeters, 43-50.
- Willems, D. & Meulleman, M. (2010). 'Il y a des gens ils viennent acheter des aspirines pour faire de l'eau gazeuse'. Sur les raisons d'être des structures parataxiques en *il y a*. In : Béguelin, M.-J., Avanzi, M. & Corminboeuf, G. (éd.), *La Parataxe, Tome 2*. Bern : Peter Lang, 167-184.

Méthodes de FLE

- Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017). **Cosmopolite 1 (A1)**. Paris : Hachette FLE.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Veillon Leroux, A., Pardo, E. & Mous, N. (2017). **Cosmopolite 2 (A2)**. Paris : Hachette FLE.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Garcia, E., Van der Meulen, M., Antier, M., Veillon Leroux, A. & Mous, N. (2018). **Cosmopolite 3 (B1)**. Paris : Hachette FLE.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Veillon Leroux, A. & Azevedo Rodrigues, S. (2019). **Cosmopolite 4 (B2)**. Paris : Hachette FLE.
- Le Bougnec, J.-T. & Lopes, M.-J. (2014). **Totem 1 (A1)**. Paris : Hachette FLE.
- Le Bougnec, J.-T. & Lopes, M.-J. (2014). **Totem 2 (A2)**. Paris : Hachette FLE.
- Le Bougnec, J.-T. & Lopes, M.-J. (2015). **Totem 3 (B1)**. Paris : Hachette FLE.
- Kizirian, V., Berthet, A., Waendendries, M., Sampsonis, B. & Hugot, C. (2006). **Alter Ego 1 (A1)**. Paris : Hachette FLE.
- Kizirian, V., Berthet, A., Waendendries, M., Sampsonis, B. & Hugot, C. (2006). **Alter Ego 2 (A2)**. Paris : Hachette FLE.
- Dollez, C. & Pons, S. (2007). **Alter Ego 3 (B1)**. Paris : Hachette FLE.
- Dollez, C. & Pons, S. (2007). **Alter Ego 4 (B2)**. Paris : Hachette FLE.
- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Vidal, S. & Pinson, C (2016). **Édito A1**. Paris: Didier.
- Heu, E., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M. & Pinson, C. (2016). **Édito A2**. Paris: Didier.
- Dufour, M., Mainguet, J., Mottironi, E., Opatski, S., Perrard, M. & Tabareau, G. (2018). **Édito B1**. Paris: Didier.
- Heu-Boulhat, E & Mabilat, J.-J. (2015). **Édito B2**. Paris: Didier.

Agnès Péclard
Travail de mémoire en Français Langue Étrangère
Sous la direction de Roberto Paternostro

École de langue et de civilisation françaises (ELCF)
Faculté des Lettres
Université de Genève

**Propositions relatives et
structures en *c'est...qu-*, *ce qu-...c'est* et *il y a...qui***

**analysées dans quelques méthodes de FLE et
didactisées sur la base de corpus oraux**

Partie II :
Séquences didactiques et Annexes

Table des matières

Plan détaillé des séquences didactiques	5
Séquences didactiques : ENSEIGNANT.....	6
Séquence 1 : Propositions relatives.....	6
Activité 1.0 : Pour commencer	7
1.1. QUI et QUE	8
Activité 1.1.1 : Prononciation et transcription : une des difficultés des corpus oraux	8
Activité 1.1.2 : <i>ce qui</i> et <i>ce que</i>	10
1.2. OÙ.....	12
Activité 1.2 : activité corpus	12
1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »	15
Activité 1.3.1 : DONT	16
Activité 1.3.2 : LEQUEL et ses variantes.....	17
Activité 1.3.3 : Relatives « non-standard »	18
Séquences 2, 3 et 4 : Structures avec pronoms relatifs	19
Séquence 2 : Structures en <i>c'est...qu-</i>	20
2.1. <i>c'est...qu-</i> = « clivée »	20
Activité 2.1 : « Clivées » pour exprimer le contraste.....	21
2.2. <i>c'est</i> + GN modifié par une relative.....	22
Activité 2.2 : <i>c'est</i> + GN modifié par une relative pour donner une définition.....	23
Séquence 3 : Structures en <i>ce qu-... c'est</i>	24
3.1. Partie A (<i>ce qu-...</i>).....	24
Activité 3.1 : activité corpus	24
3.2 : Partie B (<i>c'est...</i>)	27
Activité 3.2 : Production orale	27
Séquence 4 : Structures en <i>il y a...qui</i>	28
4.1. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet indéfini	28
Activité 4.1 : <i>il y a...qui</i> pour décrire un événement	29
4.2 : <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet quantifié	29
Activité 4.2 : une tournure très fréquente avec <i>en</i>	30
4.3. <i>il y a que...qui</i> pour placer une restriction sur un sujet.....	31

Séquences didactiques : APPRENANTS.....	32
Séquence 1 : Propositions relatives.....	32
Activité 1.0 : Pour commencer	33
1.1. QUI et QUE	34
Activité 1.1.1 : Prononciation et transcription : une des difficultés des corpus oraux ...	34
Activité 1.1.2 : <i>ce qui</i> et <i>ce que</i>	36
1.2. OÙ.....	38
Activité 1.2 : activité corpus	38
1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »	41
Activité 1.3.1 : DONT	42
Activité 1.3.2 : LEQUEL et ses variantes.....	43
Activité 1.3.3 : Relatives « non-standard »	44
Séquences 2, 3 et 4 : Structures avec pronoms relatifs	45
Séquence 2 : Structures en <i>c'est...qu-</i>	46
2.1. <i>c'est...qu-</i> = « clivée »	46
Activité 2.1 : « Clivées » pour exprimer le contraste.....	47
2.2. <i>c'est</i> + GN modifié par une relative.....	48
Activité 2.2 : <i>c'est</i> + GN modifié par une relative pour donner une définition	49
Séquence 3 : Structures en <i>ce qu-... c'est</i>	50
3.1. Partie A (<i>ce qu-...</i>).....	50
Activité 3.1 : activité corpus	50
3.2 : Partie B (<i>c'est...</i>)	53
Activité 3.2 : Production orale	53
Séquence 4 : Structures en <i>il y a...qui</i>	54
4.1. <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet indéfini	54
Activité 4.1 : <i>il y a...qui</i> pour décrire un événement	55
4.2 : <i>il y a...qui</i> pour introduire un sujet quantifié	55
Activité 4.2 : une tournure très fréquente avec <i>en</i>	56
4.3. <i>il y a que...qui</i> pour placer une restriction sur un sujet.....	57
Annexes	58
Annexe 1 : Tableau synoptique méthodes FLE	59
Annexe 2 : extraits méthodes FLE.....	62
Annexe 3 : Extrait de la BD <i>Astérix Le Devin</i> pour l'Activité 1.0.....	81

Annexe 4 : Marche à suivre PFC.....	82
Annexe 5 : GLOSSAIRES	83
Annexe 6 : Fichiers audio.....	85

Plan détaillé des séquences didactiques

Introduction générale

Séquence 1 : Propositions relatives

Introduction et RAPPEL

Activité 1.0 : Pour commencer : *Astérix, Le Devin*

1.1. QUI et QUE Fréquence corpus

Activité 1.1.1 : prononciation et transcription (élision du *-i* du relatif *qui* en fonction sujet)

Activité 1.1.2 : *ce qui* et *ce que*, Fréquence corpus

1.2. OÙ

Activité 1.2 : activité corpus

1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »

Introduction et RAPPEL

Activité 1.3.1 : DONT : activité DIRECT CORPUS CLAPI

Activité 1.3.2 : LEQUEL et ses variantes : activité DIRECT CORPUS CLAPI

Activité 1.3.3 : Relatives « non-standard »

Séquences 2, 3 et 4 : Structures avec pronoms relatifs Fréquence corpus

Séquence 2 : c'est...qu-

Info-bulle : *c'est* vs *ce sont*

Introduction

2.1. c'est...qu- = « Clivées »

Activité 2.1 : « clivées » pour exprimer le contraste : activité DIRECT CORPUS PFC

2.2. c'est + GN modifié par une relative

Activité 2.2 : donner une définition

Séquence 3 : ce qu-...c'est

Introduction

3.1. Partie A (ce qu-...)

Activité 3.1 : activité corpus

3.2. Partie B (c'est...)

Activité 3.2 : activité de production orale

Séquence 4 : il y a...qui

Info-bulle : Prononciation « y a »

Introduction

4.1. il y a...qui pour introduire un sujet indéfini

Activité 4.1 : *il y a...qui* avec indéfinis pour décrire un événement

4.2. il y a...qui pour introduire un sujet quantifié

Activité 4.2 : une tournure fréquente avec *en*

4.3. il y a...qui pour placer une restriction sur un sujet

Séquences didactiques : ENSEIGNANT

Introduction générale : les séquences didactiques suivantes proposent un travail sur les **propositions relatives** comme elles peuvent être produites en **français parlé ordinaire**. Le travail s'effectuera sur la base de deux **corpus oraux du français**, le PFC et CLAPI.

Dans les **Annexes**, se trouvent les documents et fichiers audio nécessaires à la réalisation des séquences, ainsi qu'un glossaire qui donne la définition des termes « techniques » et des abréviations utilisés dans les séquences (**Annexe 5**).

Pour les activités **DIRECT CORPUS**, il faut disposer d'un poste informatique avec accès Internet.

On trouve, au long des séquences, des encadrés **Fréquence corpus** (donnent des indications de type quantitatif sur les pronoms relatifs), des **Infos bulle** (pour *c'est...qu-* et *il y a...qui*), et des rubriques *Pour aller plus loin* (peuvent être laissées de côté).

Les consignes pour les activités sont rédigées en **bleu foncé**, les extraits des corpus en **bleu clair**. Les réponses/résultats des activités sont en **gris** et parfois, pour des raisons de place dans la mise en page, placées avant les données pour l'activité (vignettes **CORRECTIF ANTICIPÉ**).

Lorsqu'on trouve écrit « qu- » dans les séquences (*c'est... qu-*, *ce qu-...c'est*), cela signifie qu'on peut trouver à cette place *qui* ou *que*.

Séquence 1 : Propositions relatives

Introduction : Cette séquence traite des emplois récurrents des relatives en *français parlé ordinaire* et complète ce qu'on pourrait retrouver dans certains manuels sur l'usage plutôt écrit des relatives. On traitera successivement chaque pronom relatif et ses spécificités les plus importantes en *français parlé ordinaire*, puis on terminera par quelques formes « non-standard » des relatives.

RAPPEL :

Les trois rôles du pronom relatif

- 1) rôle de « démarcation » : il introduit la proposition relative
- 2) rôle de « représentation » : il reprend ou représente l'antécédent dans la relative
- 3) rôle de « fonction » : il varie selon sa fonction grammaticale dans la relative

Exemple PFC : la personne [qui s'est occupée de l'ordinateur] a fait toutes les mises à jour de Windows -> entre crochets, la relative introduite par le relatif *qui* ; le *qui* représente « la personne » dans la relative (= *la personne s'est occupée de l'ordinateur*) ; le *qui* a la fonction de sujet dans la relative.

Activité 1.0 : Pour commencer

Dans l'**Annexe 3** deux pages de la bande dessinée d'**Astérix Le Devin** sont reproduites. Le devin a été capturé par les Romains et l'adjudant fait son rapport au centurion.

Transcription :

Faisant la patrouille dont à laquelle vous nous avez donné l'ordre de procéder, nous avons trouvé dans une clairière cet individu dont les explications qu'il nous a causées ne nous ont pas paru satisfaisantes.

Ô centurion, les choses qu'il parle, là, j'ai rien compris.

C'est donc un imposteur, l'individu que vous avez discuté avec ?

Observez dans les cases surlignées comment s'exprime l'adjudant.

-Que remarquez-vous ?

-Pouvez-vous donner l'équivalent « standard » de ces énoncés ?

-Quel effet cette façon de s'exprimer a sur l'histoire (caractère de l'adjudant, sa relation avec son supérieur) ?

-Que peut-on en dire de la représentation des locuteurs du français sur les relatives ?

Réponses :

-L'adjudant forme des phrases relatives « **non-standard** », qu'on verra plus loin (défectives, résomptives : *les choses qu'il parle, l'individu que vous avez discuté avec*), et **fantaisistes**, qui sont du bricolage accidentel (*la patrouille dont à laquelle vous nous aviez donné l'ordre, dont les explications qu'il nous a causées*).

-Les formes « standard » seraient : pour les « **non-standard** » : *les choses dont il parle ; l'individu avec qui/lequel vous avez discuté* ; pour les **fantaisistes** : *la patrouille à laquelle vous nous avez donné l'ordre de procéder, cet individu dont les explications ne nous ont pas paru satisfaisantes*.

-L'adjudant est présenté ainsi comme une personne simple avec un parler populaire (cases 2 et 3) voulant impressionner son supérieur par des tournures réputées complexes (case 1).

-Les relatives « non-standard » sont étiquetées « français populaire ». A l'inverse, les structures en *dont* sont signe d'un « bien parler », mais sont mal maîtrisées par les locuteurs. On remarque souvent, dans ces cas d' « insécurité linguistique » des phénomènes d' « hypercorrection » : le locuteur veut bien faire et en fait trop.

1.1. QUI et QUE



Fréquence corpus

Des études quantitatives sur corpus oraux ont montré que les pronoms relatifs *qui* et *que* sont les plus fréquents en *français parlé ordinaire*. Les deux-tiers des relatives sont formées avec le pronom relatif sujet *qui*. *Que* est le deuxième relatif le plus courant à l'oral, mais apparaît tout de même trois fois moins que *qui*. La fonction du *que* est très majoritairement complément d'objet direct (Larivée & Skrovec 2016).

Activité 1.1.1 : Prononciation et transcription : une des difficultés des corpus oraux

L'activité proposée ici permet un premier contact avec les corpus oraux et aborde une des difficultés principales lorsqu'on travaille avec ceux-ci : le rapport entre ce qui est prononcé et ce qui est transcrit.

Lorsqu'on travaille avec les corpus, on part toujours de l'écrit (une requête écrite dans le concordancier ou le moteur de recherche). D'ailleurs, la plupart des activités proposées dans ces séquences auront lieu uniquement sur la base de transcriptions, sans avoir recours à l'audio.

La plupart des corpus font le choix d'une **transcription orthographique**. Dans ce cas, il peut parfois être nécessaire de se demander si la façon de transcrire selon l'orthographe standard correspond toujours à la manière dont prononcent réellement les locuteurs.

D'autres corpus utilisent une **transcription « aménagée »**, dans le but de rendre plus visible la variation au niveau de la prononciation. Dans ce cas, on peut induire des erreurs lors des analyses (par des programmes, des chercheurs ou de simples utilisateurs) et surtout transmettre une vision idéologique de la langue et une représentation négative de ses locuteurs.

Dans le cadre de cette réflexion préliminaire, regardons comment le pronom relatif *qui* sujet est prononcé et transcrit dans quelques extraits du PFC et de CLAPI.

Ecoutez attentivement (autant de fois que nécessaire) les extraits de l'**Annexe 6-01** transcrits ici.

D'abord les extraits **a, b, c** du **PFC**, puis les extraits **d, e, f** de **CLAPI**.

-Notez comment le relatif a été prononcé.

-Puis notez comment il a été transcrit.

Pouvez-vous tirer des constats de ces exemples (un constat pour la prononciation et un constat pour la transcription) ?

	PFC	prononciation	transcription
a.	un, un type très humain, <u>qui</u> était marié, <u>qui</u> avait deux enfants sur le tard (PFC, 10484 svarb2 Nyon RB)	qu'était, qu'avait	qui
b.	et en fait, tout le long de la pièce, euh, enfin c'est une bourgeoise <u>qui</u> invite des gens [à propos d'une pièce de théâtre] (PFC, 34755 61acm1 Domfrontais LH)	qu'invite	qui
c.	Donc ça, c'est un pont <u>qui</u> a été construit, euh, il y a, euh, longtemps, (PFC 33610 92aaf3 Puteaux-Courbevoie AF)	qu'a été	qui

	CLAPI	prononciation	transcription
d.	y a des voitures <u>qu'</u> ont été pétées comme ça hein [en percutant un sanglier] (CLAPI, Repas entre ami(e)s – olives, PIE)	qu'ont été	qu'
e.	j'ai vraiment un regard <u>qu'</u> est complètement différent (.) tu vois (CLAPI, Apéritif entre ami(e)s - chat, JUL)	qu'est	qu'
f.	du couscous <u>qu'</u> avait pas l` goût d` couscous (CLAPI, Repas entre ami(e)s – olives, EMI)	qu'avait	qu'

Constat 1 (prononciation) : en français parlé ordinaire, le *qui* relatif sujet peut être réalisé sans le « i » lorsqu'il est suivi d'une voyelle.

ATTENTION : ce phénomène est impossible avec des relatifs non-sujets (**les amis avec qu'on est parti en vacances*) ou un *qui* interrogatif (**qu'est venu ?*)

Constat 2 (transcription) : ce phénomène est visible ou non dans les transcriptions des corpus selon la politique de transcription adoptée.

Activité 1.1.2 : ce qui et ce que



Fréquence corpus

Dans une étude de Larivée & Skrovec (2016), 90% des occurrences du relatif *que* dépendent du pronom *ce* (= *ce que* est très fréquent). *Ce que* complète le plus souvent un verbe (fonction COD). *Ce qui* est moins fréquent dans leur étude, mais *ce* reste le pronom le plus utilisé introduisant une relative en *qui*. *Ce dont* est attesté mais reste assez rare.

Vu leur fréquence, il est intéressant d'observer de plus près les relatives en *ce qu-*. Elles peuvent être considérées comme « quasi nominales » : le groupe formé par *ce* et la relative équivaut à un GN et peut être remplaçable par *ça*.

Exemple PFC : *ils avaient pas décelé ce qu'elle avait la petite* ≈ *ils avaient pas décelé son problème* ≈ *ils avaient pas décelé ça*

Sont reproduits ci-dessous tous les *ce qu-* du corpus CLAPI « Repas entre amies, Kiwi » (env. 31 minutes de conversation entre BEA, ELI et MAR, enseignantes en formation). Attention : la transcription prend en compte les élisions (notées « ` »).

Pouvez-vous confirmer deux tendances données dans l'encadré **Fréquence corpus** ?

- 1) *ce* principalement avec *que*
- 2) relatives en *ce qu-* principalement en fonction COD
(autres fonctions possibles : COI, complément d'un adjectif (CADJ), sujet, complète *c'est*)
- 3) Remarquez-vous d'autres fréquences ?

Réponses : 11 cas sur 18 de COD ; pas de COI ; seulement 2 cas de *ce qui* ; 5 cas de *c'est ce que* (jamais *c'est ce qui*) ; une formule ' *tu vois c'que j'veux dire* '

	qui ou que ?	place/fonction	remarque
1.	ce que	COD	verbe : <i>comprendre</i>
2.	ce que	COD	locution <i>tu vois c'que j'veux dire</i>
3.	ce que	COD	locution <i>tu vois c'que j'veux dire</i>
4.	ce que	complète <i>c'est</i>	= pseudo-clivée inversée
5.	ce que	complète <i>c'est</i>	
6.	ce que	CADJ	adjectif : <i>satisfait de</i>
7.	ce que	COD	verbe : <i>savoir</i>
8a.	ce que	sujet	= <i>ce qu'il fait s'appelle comment ?</i>
8b.	ce que	sujet	= <i>ce qu'il fait a un nom bizarre</i>
9.	ce que	COD	verbe : <i>voir</i>
10.	ce que	COD	verbe : <i>déceler</i>
11.	ce que	COD	verbe : <i>savoir</i>
12.	ce que	complète <i>c'est</i>	
13.	ce que	COD	verbe : <i>savoir</i>
14.	ce que	complète <i>c'est</i>	
15a.	ce qui	COD	verbe : <i>savoir</i>
15b.	ce qui	COD	verbe : <i>raconter</i>
16a.	ce que	COD	verbe : <i>apprendre</i>
16b.	ce que	complète <i>c'est</i>	

CORRECTIF
ANTICIPÉ

[à propos de la sœur d'ELI qui est déçue de son nouveau travail de comptable]

- 1.ELI déjà elle a mal compris ce que c'était °quoi°/ (0.3) c'est pas réellement faire des payes
- 2.ELI tu vois ce que j` veux dire/ elle était déçue (d`jà) à cause de ça/
- 3.ELI parce que c'est un logiciel qui vaut j` sais pas combien i`s vont pas leur prêter (.) pour s'entraîner tu vois c` que j` veux dire/
- 4.ELI i`s parlent tous i`s ont vachement du vocabulaire t` sais précis/ c'est défini c` qu'i`s disent/ [dans la comptabilité]
- 5.ELI donc\ mais bon/ c'est c` que j` lui ai dit/ c'est pas perdu non plus:/ c'est une formation::/[...] c'est quand même pas pas rien quoi\ c'est c` que j`'ui ai dit
- 6.ELI (0.6)après t` sais on n'est jamais satisfait de c` qu'on fait
- 7.ELI tu vois j` fais mes propres réflexions je sais très bien c` que vous alliez m` dire/

[à propos du travail du petit ami de la sœur d'ELI]

- 8.ELI c` qu'i` fait/ en fait ça s'appelle comment ça/ [...] j` sais plus ça a un na- ça a un nom ça a un nom bizarre ce qu'il fait `fin bref

[à propos des stages qu'elles doivent faire dans leur formation d'enseignantes]

- 9.ELI ouais mais d'un aut` côté/ tu vois ça t` permet de voir c` qu'il faut pas faire quoi\
- 10.BEA mais là mais en plus `fin ils avaient ba- ils avaient pas décelé c` qu'elle avait exactement la petite
- 11.ELI l'autisme et tout comme i` m'a dit même si on sait c` que c'est ben tu t` imagines pas
- 12.ELI ah mais c'est c` qu'i`] m` disait/ [Alex, un autre enseignant plus expérimenté]
- 13.ELI les gamins t` sais pas c` qu'ils ont dans la tête hein
14. MAR j` pense que si euh (0.6) si j` me r`mets d`dans (0.7) j` me f`rai une formation pour me spécialiser pour les handicapés
BEA ouais moi c'est c` que j` voulais faire aussi
- 15.ELI tiens tu parles des segpa (0.4) ça m'a trop peiné (0.2) vous savez pas c` qui m'est arrivé encore (0.5) mais j` vous ai raconté c` qui m'est arrivé en fin d` compte
16. ELI ben t` apprends vraiment c` que tu vas apprendre aux aux p`tits/
MAR tu sais pourquoi tu l` [fais
BEA [ouais
ELI [c'est c` que m` dit al- disait alex

Pour aller plus loin:

une tournure très fréquente à l'oral qui contient *ce qu-* est tout ce que, tout ce qui. Ex : tout ce que tu veux, tout ce que vous avez dit, tout ce qui touche le droit, tout ce qui est gestion (exemples PFC)

1.2. OÙ

Activité 1.2 : activité corpus

Le pronom relatif *où* a la valeur de base de **localisation**. Il permet de localiser dans un lieu, dans le temps ou même dans une situation ou une notion. Parfois ces valeurs restent ambiguës.

Sont reproduites ici, les premières occurrences de *où* relatif du PFC (requête [@transcription où], 816 réponses, 1^{ère} page de résultats).

Déterminez de quelle valeur il s'agit en observant l'antécédent (**LIEU, TEMPS, SIT./NOT.**).

Remarquez-vous des antécédents récurrents ?

Quelle valeur de *où* paraît la plus fréquente ?

Réponses :

-là = antécédent récurrent pour la localisation spatiale. On peut proposer de faire la requête ["là où"] -> donne 61 réponses).

-*moment* = antécédent récurrent pour la localisation temporelle. On peut proposer de faire la requête ["moment où"] -> donne 29 réponses, dont 3 formules intéressantes à retenir : *au moment où*, *à partir du moment où*, *il arrive (vient) un (certain) moment où*

-La valeur spatiale est la plus fréquente.

Tableau récapitulatif des 44 occurrences

Lieu	Temps	Situation/Notion	Lieu <i>là</i>	Temps <i>moment</i>
21	13	10	8	3 (4)

CORRECTIF
ANTICIPÉ

Lieu	1. 9-11 cyajl1 Cameroun JL : j'étais collaborateur extérieur sur euh euh <u>la chaîne euh nationale</u> , euh <u>la CRTV</u> notamment, <u>où</u> je faisais un certain nombre de de choses, des piges notamment et, et voilà donc eh
SIT/NOT	2. 80-84 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ : Donc j'ai euh, fait euh, des études tout à fait normales, [...] jusqu'à <u>la terminale où</u> , où j'ai un peu trainé on va dire,
Temps	3. 168-173 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ Il faut effectivement faire des stages [...] j'en ai fait un dans un hôpital psychiatrique, pendant, quasiment <u>un an, où</u> euh, j'ai été confronté à euh, tout un panel de, euh, maladies mentales euh, diverses et variées.
Lieu Là	4. 963 42amg1 Roanne M : puisque on, on est. <u>Là où</u> on est venu au tout début c'était [Npers] qui était locataire
SIT/NOT	5. 990-993 42amg1 Roanne M : il y a <u>des manifestations</u> auxquelles on pa/, on participe. Tout le village participe. Comme tous les par exemple la galette des rois. Faite par la mairie <u>où</u> il y a tout le village qui est invité.
SIT/NOT	6. 1190-91 scapm1 Neuchâtel PM : il parle un parfait allemand il parle <u>un parfait anglais</u> CM : <u>où</u> son accent neuchâtelois n'apparaît pas.
Lieu Là	7. 1203 scapm1 Neuchâtel CM : <u>là où</u> j'ai trouvé que c'était le plus difficile de comprendre c'était au Québec,
Lieu Là	8. 1207 scapm1 Neuchâtel CM : [au Québec] mais c'est <u>là où</u> je trouvais que c'était un le français ou que je comprenais le moins.
SIT/NOT	9. 1315-16 svarb1 Nyon RB : Euh Day of Defeat. C'est <u>des jeux</u> en fait euh, <u>où</u> tu joues un contre l'autre, ou bien les deux ensemble contre d'autres personnes.
Lieu	10. 1340-41 svarb1 Nyon RB : Et Chiang Mai, c'est <u>le nord de la Thaïlande</u> . <u>Où</u> on a, fait un tour, hrm, avec euh, un guide privé.
Temps	11. 1347-49 svarb1 Nyon RB : On a passé euh, <u>dix jours balnéaires</u> , <u>où</u> on a profité de faire euh, Oui, je dirais deux ou trois excursions qui nous ont vraiment plu.
Temps	12. 3121 81afv1 Lacaune FV : Et après ben, chaque année on faisait <u>une journée occitane</u> , <u>où</u> il y avait des groupes folkloriques et <u>où</u> parfois, oui. Il y avait des conteurs,
Lieu	13. 3521-22 scajc1 Neuchâtel E2 : finalement j'ai jamais vraiment vécu à cent pourcents <u>là-haut où</u> tu tu te mêles vraiment aux gens où euh où tu sors,
SIT/NOT	14. 3555 scajc1 Neuchâtel E2 : ils faisaient ouais <u>des soirées où</u> JC : chacun amène un truc E2 : ouais exactement.
Lieu	15. 4642-43 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : dans une, euh, <u>école de garçons où</u> , euh. Où euh, j'ai fait mes études traditionnelles <u>où</u> j'avais toujours devant moi, d'ailleurs, si je me souviens bien, j'avais toujours devant moi un, euh, un type qui devait s'appeler euh,
Lieu	16. 4669-70 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : alors, quand on a quitté <u>l'Algérie</u> , euh, <u>où</u> j'étais donc dans une école de garçons, après dans un collège de garçons <u>où</u> il n'y avait que des garçons, et des garçons et des garçons, euh, on est arrivés euh, en France, oui.
Temps	17. 6474 61asg1 Domfrontais SG : Puis bon, c'est vrai qu'on a eu la chance de choisir notre métier. Déjà à cette <u>époque-là</u> par rapport à la tienne <u>où</u> on, où on imposait.
Lieu	18. 6911 61agr1 Domfrontais E : Et <u>les bâtiments où</u> la, où ça avait lieu là la danse et puis le repas, ils étaient euh, décorés ?
SIT/NOT	19. 13780 92acd1 Puteaux-Courbevoie CD : C'est <u>une passion</u> comme une autre, <u>où</u> j'ai des, où j'ai des amis qui sont importants pour moi, et euh,
Lieu	20. 17010 cqamt1 Université Laval (Québec) MT : Ouais, c'est ça j'étais allée euh, <u>au labo</u> euh, <u>où</u> ils ont des Macintosh, puis euh.
SIT/NOT	21. 23174 scacy1 Neuchâtel PY : on peut imaginer que il y a d'autres <u>domaines où</u> ils importent des choses où ils exportent des choses,
Temps	22. 27086 svaab1 Nyon AB : <u>L'année où</u> , où [Npers] était à Lucerne, elle était deux trois fois par semaine chez nous.
SIT/NOT	23. 27951-52 61acm1 Domfrontais CM : c'est, c'est vraiment quelque chose de, c'est un monde instable, c'est pas <u>un métier</u> euh, <u>où</u> on est sûr d'avoir un salaire, à chaque fois, <u>où</u> on est sûr de, de marcher, de cartonner.

Temps	24. 28073 21abl1 Dijon BL : Puis au niveau financier, bon ben, il y a <u>des périodes</u> , <u>où</u> ça va pas, pas top quoi. Quand j'ai fait mon expo, ça, par exemple j'ai euh, j'ai beaucoup vendu euh, <u>période où</u> on avait à peu près de l'argent quoi.
Lieu	25. 30351 svapb1 Nyon NP : Je veux dire que, je veux voir la, <u>l'épicerie où</u> il y a la boulangerie <u>là où</u> on ira
Lieu	26. 30840 42ags1 Roanne G : Ah oui la, la, le truc là, un, un village là, c'est <u>un village où</u> il se euh, <u>où</u> il y a beaucoup de films qui se tournent.
SIT/NOT	27. 33981 44ajs1 Nantes JS : Il va être là vendredi d'ailleurs, dans <u>l'entreprise</u> , <u>où</u> nous euh, où je travaillais.
Lieu Là	28. 34045-49 44ajs1 Nantes E : [un mur] Et alors, il était situé à quel niveau ? JS : A quel niveau ? E : Au, au niveau du, de la plage, du trottoir a/. JS : Oh bah sur le euh, sur, sur, <u>là où</u> tu marches si tu veux, <u>là où</u> les, il y a, de euh. Le remblai lui-même, tu euh, c'est <u>là où</u> il était quoi.
Lieu Là	29. 34961-62 rcascm1 RCA Bangui SCM1 : Bon. Ou bien dans le cas autre, <u>au bureau</u> , par exemple, <u>là où</u> , par exemple, <u>là où</u> je suis ici, je suis obligé de cau/ de, euh, de causer français, je peux pas causer euh sango avec vous.
Temps	30. 36476 scamm1 Neuchâtel MM: Non mais j'es/ je trouve qu'à un il il vient un certain un certain <u>moment où</u> il faut ob/ où il faut dire euh stop et b/ les jeunes, il y a beaucoup de jeunes qui prennent la relève puis c'est bien.
Lieu	31. 36699 21aml1 Dijon ML : Tu sais, c'est euh, c'est des stages d'été en fait. Donc euh, le <u>guichet</u> , c'est un peu chiant quoi. Tu vois euh. [E : XXX] Ouais, ouais ils. Ben non, non, <u>là où</u> tu viens retirer ton argent, tu viens poser des chèques euh, récupérer tes chéquiers,
Lieu	32. 41810-12 svacb1 Nyon CB : et puis comme c'est dans <u>le Midi de la France</u> , <u>où</u> il fait vraiment tout le temps très chaud, très beau, <u>où</u> il pleut presque jamais. Euh, on faisait plein de choses. On allait au bord de la mer, on allait dans <u>des villages où</u> il y a des marchés,
Temps mom	33. 46141-44 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : parmi mes loisirs, il y a effectivement la bricole, euh, j'aime bien faire les choses, [...] j'aime bien faire les choses comme je les vois, euh, comme je les imagine dans, dans euh, dans mon euh, <u>au moment où</u> je m'endors, <u>au moment où</u> je me réveille, euh,
SIT/NOT	34. 47984-85 scajc1 Neuchâtel JC : tu dois quand même un petit peu euh, te battre <u>où</u> tu as enfin vraiment <u>des séances où</u> tu dois défendre ton point de vue tout ça,
Lieu	35. 51137 21abm1 Dijon E : Ouais, tu vois des gens, mais tu sais Chenôve aussi hein, il y a des <u>endroits où</u> tu vois que dalle hein.
Lieu	36. 51158 21abm1 Dijon BM : tu vois, tu as pas, tu as pas l'impression que tu es dans <u>une grosse cité où</u> tu es écrasé, tu vois euh.
Lieu	37. 51173-74 21abm1 Dijon BM : Je fréquente plus du tout les mêmes cercles de gens que j'ai, que j'avais enfin mes potes euh. Après il y en a quelques uns, tu vois, qui ont, qui fréquentent plus ou moins <u>les mêmes lieux où</u> on arrive à se croiser de temps en temps.
Temps	38. 51179 21abm1 Dijon BM : je suis dans le même ville, dans les mêmes lieux, mais avec euh, tu vois, une vie différente, tu vois, en ayant <u>trois ans</u> un peu, tu vois, <u>où</u> comme ça tu as coupé les ponts avec plein de gens.
Lieu Là	39. 53470 61adp1 Domfrontais E : Ah oui, oh ben je vois et c'est tout près de <u>là où</u> habitent mes parents, enfin, qu'enfin <u>où</u> habitait papa.
Temps mom	40. 58932 21ama1 Dijon MA : il arrive toujours <u>un moment où</u> euh, où il y a des gens qui les prennent comme une contrainte fixée par euh, par celui qui l'a, qui les tient le mieux en fait, tu vois.
Temps mom	41. 58938 21ama1 Dijon MA : Et tu as, il y a <u>des moments où</u> tu vas te mettre à discuter et où ça va beaucoup plus,
Temps	42. 58972 21ama1 Dijon MA : Au moins je suis content quand même d'avoir euh. Puis surtout <u>au jour d'aujourd'hui où</u> je suis, <u>où</u> je fais un peu des constats, vu que je me retrouve ici tout seul que j'ai quand même le temps de, de voir ce que euh, ce qu'il s'est passé.
Lieu	43. 60519-20 scajb2 Neuchâtel JB2 : voilà ce qui fait vraiment la différence c'est que c'est c'est c'est c'est ta place dans <u>l'endroit où</u> tu parles en fait, <u>l'endroit où</u> tu communique.
Temps	44. 61704 scacm1 Neuchâtel CM : euh rarement, euh je vais voir un film en V.O. par exemple ou il est pas forcément en V.O. ou pas forcément <u>à l'heure où</u> je vais le voir.

1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »

Introduction :

En *français parlé ordinaire*, *dont* et *lequel* sont assez rares et leur emploi est très différent de celui qu'on peut rencontrer dans certains types d'écrit.

Le cas des « pronoms relatifs composés » (*lequel* et ses variantes) mérite particulièrement d'être approfondi ici, car la plupart des méthodes de FLE insistent beaucoup sur ces relatifs. Il est certes important de savoir former des relatives en *lequel*, mais principalement pour l'écrit.

En *français parlé ordinaire*, les locuteurs utilisent souvent d'autres structures, appelées parfois relatives « non-standard », qui permettent de contourner ces deux pronoms relatifs parfois complexes à utiliser.

Dans les 2 activités suivantes, quelques cas d'occurrences tout de même attestés de *dont* (Activité 1.3.1) et *lequel* (Activité 1.3.2) seront traités directement dans le corpus CLAPI (**DIRECT CORPUS**). Les relatives « non-standard » seront traitées dans l'Activité 1.3.3.

RAPPEL :

DONT : en français « standard », on utilise *dont* lorsque le relatif est précédé de la préposition *de*, quelle que soit sa fonction (CN : *la mère de X -> X dont la mère* ; COI : *j'ai besoin de X -> X dont j'ai besoin* ; CADJ : *fière de X -> X dont je suis fière*).

LEQUEL et ses variantes : en français « standard », on utilise *lequel* lorsque le relatif est précédé d'une préposition (ex. PFC : *il m'a laissé la petite voiture avec laquelle je me débrouillais pour me déplacer*). Pour les référents humains on peut utiliser *qui* (ex. PFC : *il y avait que ma mère avec qui je pouvais en parler*). Après *à* et *de*, on contracte la préposition avec le pronom : *lequel* devient *auquel*, *duquel*, etc.

Instructions générales pour les activités **DIRECT CORPUS** (pages suivantes) :

Ce qu'il faut taper comme requête se trouve entre crochets [...]

Contexte : ce qui se trouve avant (contexte gauche) ou après (contexte droit) le mot entré comme requête

Activité 1.3.1 : DONT

DIRECT CORPUS

Dans **CLAPIRequêtes\Co-occurrences** taper [dont] puis cliquer sur **Afficher toutes les attestations**. Au besoin cliquer sur **Voir** dans les lignes grises pour avoir un contexte plus large.

Répondez aux questions suivantes :

Quel est le nombre de résultats ? Qu'en déduisez-vous ?

Observez le contexte gauche : quels sont les noms les plus fréquents avec *dont* ?

Observez le contexte droit : quels sont les verbes les plus fréquents dans la relative ?

Réponses :

-Le nombre des résultats est très bas. Cela confirme que *dont* est peu utilisé en *français parlé ordinaire*.

-Contexte gauche (noms) : relation de parenté ; tournure *la façon/la manière dont*

-Contexte droit (verbes) : parler de, avoir besoin de, se passer de, se souvenir de, faire partie de, s'occuper de, se servir de

Rappel des attestations sélectionnées

Résultat : **108 résultats**
attestés dans 35 transcription(s)

Type : **audio et vidéo**

Nombre de locuteurs : **1 à 14 locuteurs**

35 transcriptions sélectionnées [Voir le détail des transcriptions](#)

27h14m51s
307268 tokens
11343 segment(s) en chevauchement
14081 pause(s)

Rappel requête en cours

Mot : dont

Contexte : mots

Formes élidées : non
Accents : oui

Recherche dans : Toute la base CLAPI

Résultats triés par fréquence décroissante des co-occurrences

à gauche liste des co-occurrences **gauches**

à droite liste des co-occurrences **droites**

Dans la même Production verbale (PV)

	façon	dont	14	Voir
la	façon	dont	14	Voir
	euh	dont	6	Voir
ci	euh	dont	1	Voir
intermédiaires	euh	dont	1	Voir
juiverie	euh	dont	1	Voir
mordernisme	euh	dont	1	Voir
peintre	euh	dont	1	Voir
rapidité	euh	dont	1	Voir
	ce	dont	5	Voir
ailleurs	ce	dont	1	Voir
je	ce	dont	1	Voir
plus	ce	dont	1	Voir
tout	ce	dont	1	Voir
vous	ce	dont	1	Voir
	manière	dont	4	Voir

Dans la même Production verbale (PV)

dont	on		16	Voir
dont	on	a	1	Voir
dont	on	avait	1	Voir
dont	on	baisse	1	Voir
dont	on	entend	1	Voir
dont	on	est	1	Voir
dont	on	ne	1	Voir
dont	on	parlait	1	Voir
dont	on	parle	3	Voir
dont	on	peut	2	Voir
dont	on	qu'	1	Voir
dont	on	tu	1	Voir
dont	on	était	1	Voir
dont	on	évite	1	Voir
dont	il		11	Voir
dont	il	a	3	Voir

Activité 1.3.2 : LEQUEL et ses variantes

DIRECT CORPUS

Dans **CLAPI\Requêtes\Co-occurrences** taper [lequel] puis cliquer sur **Afficher toutes les attestations**. Au besoin cliquer sur **Voir** dans les lignes grises pour avoir un contexte plus large.

Répondez aux questions suivantes, puis recommencez l'exercice avec [laquelle]. Pour confirmer vos déductions, essayez aussi avec [lesquels] et [lesquelles], puis [auquel], [auxquels], [auxquelles], [duquel], [desquels], [desquelles].

Quel est le nombre de résultats ? Qu'en déduisez-vous ?

Observez le contexte gauche : quels sont les prépositions les plus fréquentes avec *lequel* et *laquelle* ?

Que remarquez-vous dans le cas de *pour laquelle* ?

Réponses :

-Le nombre des résultats est très bas. Cela confirme que les pronoms relatifs composés sont peu utilisés en *français parlé ordinaire*.

-Seules 4 prépositions sortent du lot : avec, dans, sur, pour.

-Pour le pronom féminin *laquelle/lesquelles*, lorsqu'il est construit avec *pour*, il est pratiquement toujours dans la tournure *c'est la raison pour laquelle* ou simplement *raison pour laquelle*

-On peut aussi remarquer quelques erreurs d'accord qui sont le signe d'une insécurité des locuteurs lors de l'utilisation de ce type de pronoms relatifs.

Rappel des attestations sélectionnées

Résultat : 49 résultats sur un total de 50 attestés dans 21 transcription(s)

Type : audio et vidéo

Nombre de locuteurs : 2 à 39 locuteurs

21 transcriptions sélectionnées [Voir le détail des transcriptions](#)

20h12m29s
205850 tokens
7555 segment(s) en chevauchement
8699 pause(s)

Rappel requête en cours

Mot : lequel

Contexte : mots

Formes éliminées : non

Accents : oui

Recherche dans : Toute la base CLAPI

Résultats triés par fréquence décroissante des co-occurrences

à gauche liste des co-occurrences gauches

à droite liste des co-occurrences droites

Dans la même Production verbale (PV)

	avec	lequel	12	Voir
	avec	lequel	4	Voir
accord	avec	lequel	1	Voir
idée	avec	lequel	1	Voir
jeune	avec	lequel	1	Voir
lequel	avec	lequel	1	Voir
réfléchir	avec	lequel	1	Voir
va	avec	lequel	1	Voir
vale	avec	lequel	1	Voir
voisin	avec	lequel	1	Voir
	dans	lequel	11	Voir
.h	dans	lequel	1	Voir
.
p	avec	lequel	1	Voir
en	avec	lequel	1	Voir
ni	avec	lequel	1	Voir

Dans la même Production verbale (PV)

lequel	nous		6	Voir
lequel	nous	avons	6	Voir
lequel	on		6	Voir
lequel	on	a	1	Voir
lequel	on	conçoit	1	Voir
lequel	on	doit	1	Voir
lequel	on	puisse	1	Voir
lequel	on	va	2	Voir
lequel	il		5	Voir
lequel	il	faut	1	Voir
lequel	il	n'	1	Voir
lequel	il	peut	1	Voir
.
lequel	il	ben	1	Voir
lequel	il	u	1	Voir
lequel	il	est	1	Voir

Activité 1.3.3 : Relatives « non-standard »

Il y a deux variantes principales de relatives « non-standard » très fréquentes en *français parlé ordinaire* :

1) la variante avec **un simple que** (appelée parfois relative « **défective** »)

Exemple (Gadet 1997 : 118) : *elle me coûte cher ma salle de bain / que je me sers pas d'ailleurs* [-> standard : dont je ne me sers pas]

2) la variante avec **que + élément qui reprend l'antécédent** (PRON ou PRÉP ou PRÉP+PRON) (appelée parfois relative « **résomptive** »).

Exemples (Gadet 1997 : 118) : *elle avait son manteau qu'elle allait régulièrement au marché avec* [-> standard : avec lequel elle allait au marché]
c'est un type que je l'ai toujours vu avec une bouteille de whisky dans le sac [-> standard : que j'ai toujours vu avec une bouteille de whisky...]

Dans ce deuxième cas, le *que* sert d'introducteur à la relative, et le pronom ou la préposition reprend l'antécédent et/ou détermine sa fonction dans la relative. Les 3 fonctions du relatif (vues dans le RAPPEL en début de séquence), sont donc séparées, le relatif « passe-partout » *que* n'ayant plus qu'une fonction introductive de la relative.

Pour se familiariser avec la formation et l'utilisation des relatives « résomptives », 3 exercices de l'ouvrage de R. Ball (2000) *Colloquial French Grammar* sont reproduits ici.

Exercice 2† : Donnez les équivalents standards de ces exemples de relatives résomptives.

Exercice 3† : Transformez les relatives standards ci-dessous en relatives résomptives.

Exercice 4† : Formez avec les mots entre parenthèses deux relatives résomptives (en intervertissant le sujet de l'action). Puis donnez les équivalents standards.

Corrigé

- 2 (a) à qui j'ai écrit une lettre; (b) dont on est sans nouvelles; (c) dont j'ai aperçu la voiture; (d) dont je vous parlais; (e) avec qui je suis sorti; (f) dont le chien aboyait; (g) dont le chien va mordre Marie.
- 3 (a) la personne que je lui ai montré votre lettre; (b) l'homme que je vous en ai parlé; (c) l'agent qu'il lui a demandé le chemin; (d) la dame que nous la visitons; (e) un garçon qu'on le connaît pas; (f) les bêtes qu'elle leur a donné à manger; (g) un ami que je partirais pas sans lui; (h) la femme que son mari vient de mourir.
- 4 (a) 1 qu'a donné un cadeau à sa maman; 2 qu'il a donné un cadeau à sa maman; 3 que sa maman lui a donné un cadeau; *standard equivalents*: 1 qui a donné un cadeau à sa maman; 2 qui a donné un cadeau à sa maman; 3 dont la maman lui a donné un cadeau *or* à qui sa maman a donné un cadeau.
- (b) 1 qu'a dit bonjour au petit garçon; 2 qu'il a dit bonjour au petit garçon; 3 que le petit garçon lui a dit bonjour; *standard equivalents*: 1 qui a dit bonjour au petit garçon; 2 qui a dit bonjour au petit garçon; 3 à qui le petit garçon a dit bonjour.

CORRECTIF
ANTICIPÉ

EXERCISES

2† Here are some further examples of resumptive relative clauses. Give standard French equivalents.

- (a) l'homme que je lui ai écrit une lettre
- (b) l'ami qu'on est sans nouvelles de lui
- (c) le collègue que j'ai aperçu sa voiture
- (d) la fille que je vous en parlais
- (e) le copain que je suis sorti avec lui
- (f) la dame que son chien aboyait
- (g) la dame que son chien va mordre Marie

3† Convert the following standard relative clauses into colloquial relatives of the resumptive type (and make other appropriate adjustments – omission of *ne*, etc.):

- (a) la personne à qui j'ai montré votre lettre
- (b) l'homme dont je vous ai parlé
- (c) l'agent à qui il a demandé le chemin
- (d) la dame que nous visitons
- (e) un garçon que nous ne connaissons pas
- (f) les bêtes auxquelles elle a donné à manger
- (g) un ami sans lequel je ne partirais pas
- (h) la femme dont le mari vient de mourir

4† Complete the following in such a way as to make three different colloquial (resumptive) relative clauses in each case, abbreviating *qui* to *qu'* when appropriate. Incorporate the vocabulary items indicated in brackets. Then give the standard equivalents.

- (a) le petit garçon que ... (sa maman, un cadeau, a donné)
- (b) le grand méchant loup que ... (le petit garçon, bonjour, a dit)

Ball, R. (2000). *Colloquial French Grammar*, p. 43,44,46

Séquences 2, 3 et 4 : Structures avec pronoms relatifs

Fréquence corpus



Lorsqu'on travaille sur les relatives, on ne peut pas passer à côté des 3 structures abordées dans les séquences suivantes, très fréquentes en *français parlé ordinaire*. Il est pratiquement impossible de rechercher des pronoms relatifs dans les corpus sans tomber sur celles-ci.

Dans l'étude déjà citée de Larrivée & Skrovec (2016), plus de 40% des relatifs *qui* sujet, 20% des relatifs objet *que*, et 22% des relatifs *où* sont impliqués dans ce type de structures.

La structure en *c'est...qu-* est la structure avec relatif la plus fréquente en *français parlé ordinaire*.

Séquence 2 : Structures en *c'est...qu-*

ATTENTION !
En français parlé ordinaire, on utilise pratiquement toujours *c'est*.
Ce sont, pour le pluriel, reste très rare.
et *c'est des gens qui sont* à peu près identiques aux habitants de la région là ? (PFC, 5628 50ayp1 Brécey E)

Introduction : Dans certaines méthodes de FLE, cette structure est présentée comme permettant la « mise en relief » d'un élément donné. Elle est très utilisée en *français parlé ordinaire*, mais pas seulement pour la mise en relief ou ajouter de l'expressivité. Les deux chapitres de cette séquence permettront d'aborder deux sortes d'énoncés en *c'est...qu-* qui sont utilisés à des effets très différents.

2.1. *c'est...qu-* = « clivée »

Le premier type de structure en *c'est...qu-* est ce qu'on appelle la structure « **clivée** ».

Le « **clivage** » désigne un procédé par lequel un élément est séparé et distingué du reste de sa construction. On appelle aussi parfois ce procédé « extraction ».

Plus qu'à ajouter de l'expressivité, cette structure sert, en *français parlé ordinaire*, à présenter l'information d'une façon spécifique : l'élément entre *c'est* et *qu-* est considéré comme une **information nouvelle** par rapport au reste de la phrase qui est une **information déjà connue** ou d'arrière-fond.

Exemple :	<i>c'est les relatives</i>	<i>qui m'intéressent</i>
	info nouvelle	info connue
(quelque chose m'intéresse, je dis maintenant que <i>c'est les relatives</i>)		

Une des fonctions principales de cette structure est d'exprimer un **contraste** (*c'est les relatives qui m'intéressent – et pas les verbes*).

Les « clivées » ont la plupart du temps une **intonation** qui descend sur la 1^{ère} partie et l'élément clivé est fortement **accentué** (exemple audio [Annexe 6-02_1](#)) :

-*c'est vraiment Monsieur X qui était à l'origine de -c'est lui qui était à l'origine -de Système U*
-Ah oui oui. (PFC, 26764-66 50alb1 Brécey LB) ↘

On peut « cliver » tous les constituants d'un énoncé : sujet (*c'est Claire qui aime le chocolat*), COD (*c'est le livre de Balzac que j'ai commandé*), COI (*c'est à vous que ce discours s'adresse*), CC (*c'est demain que le concours aura lieu*).

On peut adjoindre à l'élément clivé une **négation** ou des **adverbes** comme *surtout, plutôt, aussi, vraiment, presque*, etc. La négation et les adverbes peuvent notamment servir à renforcer ou préciser le contraste.

Activité 2.1 : « Clivées » pour exprimer le contraste

Cette activité donne l'occasion d'observer, directement dans le corpus PFC, l'expression du contraste grâce à la structure « clivée » en *c'est...qu-*.

La « **marche à suivre PFC** » dans l'**Annexe 4** est nécessaire pour mener l'activité.

Recherchez des occurrences des éléments donnés, qui apparaissent, en *français parlé ordinaire*, dans des « clivées » (*ça, moi, toi, lui, etc.*). Combinez aussi la recherche avec la négation et des adverbes.

Notez quelques lignes de résultat dans le tableau.

Identifiez le contraste. ATTENTION : l'élément avec lequel on établit le contraste peut se trouver dans un contexte plus large ou même rester « virtuel ».

Ecoutez quelques extraits pour observer l'intonation et l'accentuation.

<p>ça</p> <p>p.ex. @transcription "c'est ça qui"</p> <p>contexte précédent !</p>	<p>Puis bon, je trouve qu'on soutient pas, le, la, la qualité et la bonne chose aujourd'hui, <u>c'est ça qui m'agace moi.</u> (PFC, 16794-95 61abm1 Domfrontais BM) -> <i>et pas d'autres problèmes qu'ont les agriculteurs</i></p> <p>mais t'as pas calculé sur toute l'année moi <u>c'est ça qui m'aurait intéressée.</u> (PFC, 38158 scahd1 Neuchâtel JD) -> <i>pas juste de garder les tickets</i></p>
<p>moi, toi, lui, elle, etc.</p> <p>p.ex. @transcription "c'est moi qui" "c'est lui qu*"</p>	<p>pour mon bal de finissance au secondaire cinq, c'est moi qui ai invité le garçon. C'est, <u>c'est moi qui ai demandé est-ce que tu veux venir avec moi.</u> (PFC, 21957 cqaab1 Université Laval (Québec) BB) -> <i>et pas le garçon</i></p> <p><u>C'est lui qui m'avait encouragé de, de, de rentrer dans, dans, dans le camp missionnaire.</u> (PFC, 9860 rcakn1 RCA Bangui KN1) -> <i>mon beau-père, et pas un autre membre de la famille</i></p>
<p>PAS</p> <p>p.ex. @transcription "c'est pas ça" "c'est pas moi" ...</p>	<p>- c'est un anc/ (rires) c'est un ancien séminariste.- Ah bon. Mais <u>c'est pas ça qui l'a amené là où il est maintenant?</u> (PFC, 25029 ciaeo1 Abidjan E1) -> <i>c'est autre chose</i></p> <p>Enfin vé <u>c'est pas moi c'est ma mère qui l'avait fait cuire,</u> rôti et tout. (PFC, 39805 13brp1 Aix-Marseille RP1) -> <i>moi – ma mère</i></p>
<p>ADVERBES</p> <p>p.ex. @transcription "c'est surtout" "c'est plutôt" ...</p>	<p><u>C'est surtout les roses qui sont beaucoup plus délicates.</u> (PFC, 36041 42aml1 Roanne M) -> <i>par rapport aux autres fleurs, aux chrysanthèmes, qui se conservent mieux</i></p> <p>Enfin, tu vois dans l'optique, <u>c'est plutôt de la randonnée qu'il faut faire euh.</u> C'est super euh, c'est super cool. (PFC, 6249 21acp1 Dijon CP) -> <i>et pas une autre activité</i></p>

2.2. c'est + GN modifié par une relative

L'autre type de structure en *c'est...qu-* utilisée souvent en *français parlé ordinaire* ne sert pas au contraste.

Il n'y a pas de forte accentuation sur l'élément « clivé » et l'intonation ne descend qu'à la fin de la relative (exemple audio [Annexe 6-02_2](#)) :

le sango et la langue française sont deux, nos deux langues. Mais le français est enseigné parce que c'est un pays qui nous a colonisés. (PFC, 32566-67 *rcakn1 RCA Bangui RK1*)



Ici, on utilise *c'est* pour **identifier** une entité (le GN modifié par une relative). La structure sert à répondre à la question : **qui est-ce ?** ou **qu'est-ce que c'est ?**

L'exemple *c'est le bébé qui pleure* peut donc vouloir dire :

« clivée »	<i>c'est + GN modifié par une relative</i>
= <i>c'est le bébé qui pleure, et pas la petite fille.</i>	= <i>celui-ci, c'est le bébé qui pleure, et celui-là c'est le bébé qui dort tout le temps</i>
On répond à la question <i>qui pleure ?</i>	On répond à la question <i>qui est-ce ?</i>
On établit un <u>contraste</u> .	La relative modifie le GN au même titre qu'un adjectif (<i>c'est le bébé trop mignon</i>) ou qu'un GPRÉP (<i>c'est le bébé de ma sœur</i>).

Dans ce deuxième cas, on trouve souvent en *français parlé ordinaire* des noms ou pronoms **indéfinis** qui sont ensuite « déterminés » ou « définis » par la relative. Exemples :

c'est un N qu- c'est une N qu- c'est des N qu-	- <u>c'est un public qui m'intéresse vraiment pas, tu vois. Parce que je, j'ai p/, je, je pense que je saurais pas tenir des ados.</u> (PFC, 1879 21 <i>acl1 Dijon CL</i>) = <i>c'est un public pas intéressant</i> - <u>alors euh c'est c'est c'est un texte qui va qui va nous donner du fil à retordre</u> (PFC, 11572 <i>scarp1 Neuchâtel RP</i>) = <i>c'est un texte difficile</i>
------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

On peut retenir les tournures suivantes, fréquentes en *français parlé ordinaire* :

c'est quelqu'un qu-	<u>c'est quelqu'un qui</u> travaille pour les Etats-Unis (PFC, 54262-64 <i>cqams1 Université Laval (Québec) GS</i>)
c'est quelque chose qu-	<u>ça s/ c'est quelque chose qui</u> m'a un peu dérangé (PFC, 28012, 61 <i>acm1, Domfrontais CM</i>)
c'est une personne qu- c'est des gens qu- c'est une(des) chose(s) qu- c'est un(des) truc(s) qu-	- <u>C'est des gens qui</u> sont beaucoup plus chaleureux je trouve, qu'ici. (PFC 15028 <i>svamr1 Nyon MR</i>) - <u>Alors que, c'est un type qui par exemple a été, euh, très tourmenté dans sa vie.</u> (PFC, 43078 <i>svapb1 Nyon PB</i>)

Activité 2.2 : c'est + GN modifié par une relative pour donner une définition

Pour finir, en tant qu'apprenant d'une langue étrangère, on est peut-être familier de la structure en *c'est* + GN modifié par une relative, quand il s'agit de donner une **définition** ou de décrire une entité par des moyens contournés lorsqu'on ne connaît pas le terme exact.

On rajoute alors simplement un **DÉT + N avant le c'est**.

Ecoutez cet exemple du corps CLAPI de l'Annexe 6-03 et soulignez dans la transcription les définitions sur ce schéma que vous repérez.

CLAPI Bielefeld_fossé (des apprenants de français parlent de la BD d'Astérix « Le grand fossé »)

I hm (00:40:18:86)
G alors un fossé c'est quelque chose qu` vous avez creusé si c'est la mer alors ça s`ra plutôt une fosse
D et ça c'est quoi non mais c'est [quelque chose qu'i`s ont fait hein
I [non c'est entre deux deux parties [de: d'un village parce qu'ils sont euh
D [oui ils ont partagé un village en deux
I oui
D [ouais i`s ont partagé l` village en deux c'est ça
G [alors c'est plutôt le fossé j` pense
I ah
G c'est le fossé qui sépare
D oui [c'est ça
G [la fosse c'est plutô:t/ c'e:st (0.5) euh:
I non [c- c'est
D [pour mettre quelque chose dedans
G ça descend très:s/ très bas
I hm
G tandis que le fossé c'est que`que chose qui sépa:re (.) deux parties
I [c'est ça oui
S [hm hm] (00:40:42:57)

Pour aller plus loin: ci-dessous deux exemples du PFC pour la définition dans un contexte qui n'est pas forcément celui d'apprentissage d'une langue :

Euh, c'est-à-dire que le Yadega, c'est quelqu'un qui est ouvert à, à, à tout le monde. [en parlant d'une ethnie du Burkina Faso] (PFC, 58229 *bfati1 Burkina Faso L*)

Mais bon après voilà, l'amitié c'est un truc qui se travaille aussi quoi. (PFC 58977 *21ama1 Dijon MA*)

Séquence 3 : Structures en *ce qu-... c'est*

Introduction : Le *ce qui/ce que*, abordé dans la séquence 1 (Activité 1.1.2), peut se retrouver dans une structure dite « pseudo-clivée », qui, comme la « clivée », est très fréquente en *français parlé ordinaire*.

On n'abordera ici que la forme en *ce qu-...c'est* de cette structure qui contient effectivement un relatif (pour d'autres formes voir plus bas *Pour aller plus loin*).

Au niveau de la présentation de l'information, elle peut être considérée comme l'inverse de la « clivée » (d'où son nom), avec l'**information connue** d'abord et l'**information nouvelle** ensuite. Pour la « clivée », comme pour la « pseudo-clivée », l'information nouvelle est toujours introduite par *c'est*.

Exemple :	<i>ce qui m'intéresse</i> info connue	<i>c'est les relatives</i> info nouvelle
<i>(quelque chose m'intéresse, je dis maintenant que c'est les relatives)</i>		

En relayant l'information nouvelle en deuxième partie de phrase, la structure « pseudo-clivée » crée un effet d'attente ou de suspense.

Elle sépare un énoncé en deux parties (A en *ce qu-* et B en *c'est*) où « A est une préparation de B ».

Dans cette séquence didactique, on traitera d'abord la partie A, assez en détail car c'est elle qui contient le relatif, puis la partie B, plus succinctement.

3.1. Partie A (*ce qu-...*)

Activité 3.1 : activité corpus

Observez cette sélection d'extraits du PFC. Quels sont les éléments qui apparaissent dans la partie A en *ce qu-* de la pseudo-clivée ?

Arrivez-vous à faire un premier tri, à faire des catégories ?

1. 43200-3 cqacp1 Université Laval (Québec) P : Ce que j'étais en train de dire c'est que euh, ce qui me fâche moi ce qui me met en furie c'est quand tu te donnes la peine de vraiment soigner un article [...] et puis qu'il y a, ils se, ils font encore des erreurs
2. 38702 cqams1 Université Laval (Québec) E : ce qui m'intéressait c'était la situation où tu vas [...] dans un restaurant
3. 36560-61 scamm1 Neuchâtel MM : Bon, le le le le gros problème en fait, ce qui s'est passé c'est que euh j'avais pas du tout l'intention de devenir institutrice hein c'était pas [...] mon but de dans la vie
4. 57967 61ajh1 Domfrontais JH : en bas, ce qui m'avait choquée, c'est que, le collège, [...] Et bien, la cour de récréation, ils ne se mélangent pas.
5. 40840-43 ciana1 Abidjan L : ce qui me fait mal dans tout ça, c'est que, il a bouffé mon argent, et puis, je n'ai pas eu mon truc au temps voulu.
6. 16295 61abm1 Domfrontais BM : non mais ce que je reproche c'est que, c'est, c'est même certain ils ont été, ils ont été trop soutenus
7. 36535 scamm1 Neuchâtel MM : Et puis ce qui était très curieux c'est que cette amie dont je viens de vous par/ de de dont je viens de vous parler là qui est malade, elle était très forte en mathématiques,
8. 36142 13bma1 Aix-Marseille MA1 : je crois que ce qui s'est passé en fin d'année, en fin de second/ c'est que je devais doubler la seconde,
9. 4357 cqajs1 Université Laval (Québec) E : ce qui est surprenant c'est que par moments on ne comprend plus [les films en québécois]
10. 1692 42ajl1 Roanne J : Et ce qui était bizarre, c'est que on allait jouer dans l'Ain ou euh, par là-bas, et on revenait toujours par les Echarmeaux.
11. 63682 61ajh1 Domfrontais LH : Ben en fait ce que, ce qui est bien c'est qu'à Paris il y a, il y a vraiment un niveau excellent, au niveau des écoles de danse
12. 58931 21ama1 Dijon MA : Et ce qui se passe, c'est qu'au bout d'un moment, tu as, tu as les gens, même si les règles ont été fixées en commun, il arrive toujours un moment où euh, où il y a des gens qui les prennent comme une contrainte
13. 45199 81aac1 Lacaune E2 : Ce qui est un peu bête c'est ce qu'il y a euh, c'est ce qu'il y a très peu d'eau chaude pour les douches
14. 61691-94 scacm1 Neuchâtel CM : et puis ce que je peux faire en anglais maintenant s- euh j'ai plus l'occasion de parler mais euh je peux li- je lis souvent. des articles.
15. 4524 13bma1 Aix-Marseille E2 : et puis, ce qui est assez amusant c'est qu'ils m'ont rappelé qui avait euh, (XX) donc qui faisait ses vœux ce soir,
16. 32972 cqacp2 Université Laval (Québec) PO : ce que je crois, c'est que les gens qui sont venus ici, qui ont traversé l'océan, en arrivant ici ils parlaient français,
17. 54619 21abl1 Dijon BL : Ce qui est génial à, ce qui est vraiment bien à Chicago c'est le lac.
18. 59785 svarv1 Nyon HE : moi ce qui m'énerve le plus, c'est quand, Ceux qui lisent le journal télévision.
19. 60456-57 scajb2 Neuchâtel JB2 : par contre ce qui est rigolo c'est euh, que quand tu/ quand tu t'exprimes dans un endroit qui est pas le tien tu fais beaucoup plus attention à ça
20. 59717 81aar1 Lacaune AR1 : Euh, enfin je trouve que ce qui est bien, c'est qu'on enseigne à écrire l'occitan.
21. 11153 ciafk1 Abidjan : Et surtout ce qui est intéressant c'est les découvertes, progressives, hein, puisque chaque fois on apprenait des nouvelles choses.
22. 26620 54bcg1 Ogéville E : Non, parce que moi, ce qui m'a frappée ici, c'est euh, par rapport à, au sud, c'est qu'ici il y a des arbres, qui euh, changent de couleur en automne.
23. 63858 61alh1 Domfrontais LH : ben, c'est, c'est, c'est paradisiaque et ce qu'il y a de bien c'est que c'est pas hyper touristes quoi c'est, c'est vraiment euh,
24. 18534 rcaat1 RCA Bangui E3 : Ce qui me préoccupe maintenant, c'est l'évolution de mon travail de mémoire.

Après ce premier tri, observez le tableau ci-dessous : les parties A des extraits y ont été classées. Essayez d'en reconstituer les catégories.

Verbes	sentiment	ce qui me fâche ce qui me met en furie ce qui m'intéressait ce qui m'avait choquée ce qui me fait mal dans tout ça ce qui m'énerve le plus ce qui m'a frappée ce qui me préoccupe
	parole	ce que j'étais en train de dire ce que je reproche ce que je crois
	événement / état	ce qui s'est passé (2x) ce qui se passe
	modaux	ce que je peux faire
Adjectifs	<i>ce qui est</i>	ce qui était très curieux ce qui est surprenant ce qui était bizarre ce qui est (vraiment) bien (3x) ce qui est un peu bête ce qui est assez amusant ce qui est intéressant ce qui est génial ce qui est rigolo
	<i>ce qu'il y a de</i>	ce qu'il y a de bien

Pour aller plus loin : on peut remarquer un parallèle entre certains adjectifs et certains verbes. On peut former par exemple ces paires : *ce qui m'énerve/ce qui est énervant*, *ce qui me frappe/ce qui est frappant*, *ce qui me surprend/ce qui est surprenant*, etc.

Pour aller plus loin : la partie A peut avoir une forme moins « grammaticalisée », sans le *ce qu-*. Etant donné que la relative en *ce qu-* est en fait « quasi nominale » (cf. Activité 1.1.2), on peut trouver des partie A avec :

un nom (très fréquents : *le problème c'est que* = *ce qui pose problème c'est que* et *le truc c'est que* ≈ *ce qui se passe c'est que*),

un adjectif nominalisé (par exemple : *l'important c'est de* = *ce qui est important c'est de* et *le pire c'est quand* = *ce qu'il y a de pire c'est quand*).

3.2 : Partie B (c'est...)

La structure « pseudo-clivée » est utilisée, entre autres, parce qu'il est très difficile, en *français parlé ordinaire*, de placer une construction verbale (proposition en *que*, *quand*, *infinitive*) comme sujet d'un énoncé.

Exemple : **qu'il y a(it) très peu d'eau chaude pour les douches est un peu bête*

Mais on trouve aussi simplement un GN dans la partie B.

Les parties B en QUE-P et GN sont les plus fréquentes.

Pseudo-clivées, partie B	
QUE-P	ce qui est un peu bête c'est <u>qu'il y a très peu d'eau chaude pour les douches</u>
QUAND-P	ce qui m'énerve c'est <u>quand il crie</u> (ex. Roubaud 1997)
DE + PROP. INFINITIVE	ce qui compte c'est <u>de ne pas se lancer comme des fous</u> (ex. Roubaud 1997)
GN	ce qui est vraiment bien à Chicago c'est <u>le lac</u>

Activité 3.2 : Production orale

A vous de jouer : Formez des énoncés oraux pseudo-clivés en combinant à volonté des parties A avec des parties B.

Séquence 4 : Structures en *il y a...qui*

ATTENTION!
En français parlé ordinaire, *il y a* se prononce pratiquement toujours *ya* (élision du « l »).
Dans le PFC, il reste transcrit *il y a*, mais dans CLAPI on trouve *i' ya*.

Introduction :

on abordera dans cette séquence une structure sans doute peu connue des apprenants de FLE. En effet, la structure en *il y a* avec relative, est **rarement abordée** dans les méthodes de FLE. Pourtant c'est une structure très utilisée en *français parlé ordinaire*.

Cette structure est non seulement fréquente, mais elle est même parfois le moyen privilégié (voire le seul moyen) de construire certains énoncés en *français parlé ordinaire*.

Dans cette séquence, nous nous concentrerons sur les cas où cette structure encadre des **sujets** et nous traiterons donc uniquement *il y a...QUI*.

On travaillera ici uniquement avec le PFC et on présentera chaque cas de figure traité dans un tableau suivant le schéma « **On préférera dire ..., plutôt que ...** » :

En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
Variantes avec <i>il y a...qui</i>	Variantes « standard » - sans <i>il y a...qui</i> (I et II) - avec d'autres formes (III et IV)

4.1. *il y a...qui* pour introduire un sujet indéfini

Il y a...qui encadre très souvent des **sujets indéfinis**. En effet, il est peu naturel, en français parlé ordinaire, de placer directement le sujet indéfini puis le verbe (il est peu naturel de dire : *une publicité passe actuellement*).

Le sujet indéfini ne peut figurer directement en début d'énoncé, car il se réfère à une entité non spécifiée qu'on introduit pour la première fois dans le discours. *Il y a...qui* permet de placer cette information nouvelle non spécifiée en début d'énoncé.

Dans le corpus PFC, on trouve souvent, après *il y a...qui*, une relative qui décrit un **événement**. *Il y a...qui* répond dans ce cas à la question **Qu'est-ce qu'il se passe ?**

L'activité suivante permet d'approfondir ce cas de figure.

Activité 4.1 : *il y a...qui* pour décrire un événement



A l'aide de la marche à suivre PFC en **Annexe 4** :

-vérifiez la fréquence de *il y a...qui* avec DÉT définis et indéfinis en utilisant les requêtes ci-dessous

-notez quelques exemples pouvant répondre à la question « **Qu'est-ce qu'il se passe ?** » dans le tableau « **On préférera dire ..., plutôt que...** » et essayez de reconstituer la variante « standard »

-repérez éventuellement des GN récurrents entre *il y a* et *qui* (pour vous aider, cf. séquence 2, point 2.2)

-Approximativement, on peut dire que les GN indéfinis sont 10x plus fréquents dans le PFC (10 définis pour 99 indéfinis).

-On trouve souvent *des gens, des personnes, des choses, un gars, etc.* avec *il y a...qui* + indéfini.

@transcription "il y a le * qui"	@transcription "il y a la * qui"	@transcription "il y a les * qui"	@transcription \'il y a un* * qui\'	@transcription \'il y a des * qui\'
3 réponses	4 réponses	3 réponses	34 réponses	65 réponses

I. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
<i>il y a</i> DÉT indéfini + N <i>qui</i> GV	DÉT indéfini + N + GV
il y a une publicité qui passe actuellement pour, euh, [...] je sais pas comment ça s'appelle, ça, ça, 'ça suffit', c'est ça? [campagne contre la corruption] (PFC, 40878 ciana1 Abidjan E2)	une publicité passe actuellement
Tu sais là avant les vacances eh ben <u>il y a un gars qui s'est fait une crête</u>. [...] En fait il a tout rasé là et là il a tout de suite/ tout de suite de cheveux comme ça. (PFC, 28906 50aad1 Brécey AD)	un gars s'est fait une crête
<u>Il y a des gens qui circulent dans des voitures de quarante millions, cinquante millions.</u> (PFC, 34207 bfabo1 Burkina Faso BFABO1L)	des gens circulent dans des voitures de 40 millions

4.2 : *il y a...qui* pour introduire un sujet quantifié

Il y a...qui sert aussi très fréquemment à exprimer une certaine quantité d'un ensemble de choses. En *français parlé ordinaire*, il est très difficile de placer des GN contenant ***un, deux, certains, beaucoup, pas mal, peu***, etc., directement en début d'énoncé. On préfère, pour ce faire, utiliser la structure en *il y a...qui*.

Cette structure se rencontre avec des **déterminants** (*il y a beaucoup de personnes qui*) et avec des **pronoms** (*il y en a beaucoup qui*). Dans ce dernier cas, on doit placer un **en**.

II. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y a DÉT quantitatif (de) N qui GV	DÉT quantitatif + N + GV
Mais même en Europe, c'est énormément discuté, parce <u>qu'il y a beaucoup de personnes qui pensent que l'avortement c'est une mauvaise chose</u> , (PFC, 10075 rcayn1 RCA Bangui E)	beaucoup de personnes pensent que l'avortement c'est une mauvaise chose
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y en a PRON quantitatif qui GV	PRON quantitatif + GV
et c'est vrai que, <u>y en a pas mal qui, qui fument euh, au lycée</u> . (PFC, 28055, 61acm1 Domfrontais, CM)	*pas mal fument euh, au lycée
J'ai, deux frères, deux petits frères, euh, <u>il y en a un qui a vingt et un ans</u> . (PFC, 28671 cqajr1 Université Laval (Québec) JR)	*un a 21 ans

*ces tournures sont quasiment impossibles telles quelles et il n'existe pas vraiment d'équivalent en français « standard »

Activité 4.2 : une tournure très fréquente avec *en*

La tournure **il y en a qui...** est extrêmement fréquente en *français parlé ordinaire*.

A l'aide des extraits du PFC suivants, retrouvez son équivalent « standard » et complétez le tableau.

1. 28035 61acm1 Domfrontais CM : Ouai c/ y en a, y en a, i/ les jeunes, y en a qui, qui boivent comme des, comme des trous hein c'est vrai,
2. 11609-10 scarp1 Neuchâtel RP : euh il y en a qui se déplacent très régulièrement, il y en a d'autres qui euh qui ont beaucoup plus de peine à à se déplacer,
3. 11209 50aad1 Brécey AD : Il y en a qui sont en première ouais il y a une en première qui vient de Brécey.
4. 11937 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ : il y en a qui nous accueillait les bras ouverts, et qui nous offrait à manger euh, le café, le petit déjeuner euh,
5. 1681 42ajl1 Roanne M : Il y en a qui allaient qu'à la buvette, mais enfin ça, hein.
6. 789 81arc1 Lacaune AC : Alors euh, quand il y a eu de licence on venait soit me chercher soit m'amener, mais il y en a qui restaient trois mois sans aller à la maison
7. 1527 svaab1 Nyon AB : Alors, il y a des choses qui vont bien puis il y en a qui vont pas.
8. 19964 61ahd1 Domfrontais HD : Il y en a qui sont outillés qui ont une pompe, électrique, donc c'est fait dans.
9. 35036 rcasc1 RCA Bangui SCM1: Bon, mais, là-bas de l'autre côté, il y en a qui mélangent et le français et leurs langues.
10. 62666 61acg1 Domfrontais CG : peut-être, et encore, même si on connaît euh les effets du tabac euh c'est pas pour ça qu'il y en a qui, qui arrêtent.
11. 36029 42aml1 Roanne M : il y en a qui se plaignent par exemple que des roses ne tiennent pas, hein.
12. 21944 cqaab1 Université Laval (Québec) JF : Il y en a qui sont peut-être plus gênées, il y en a qui sont peut-être plus subtiles, et puis il y en a euh,

III. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y en a qui GV	certain + GV
Alors euh, quand il y a eu de licence on venait soit me chercher soit m'amener, mais <u>il y en a qui restaient trois mois sans aller à la maison</u> (PFC, 789 81arc1 Lacaune AC)	certain restaient trois mois sans aller à la maison

4.3. *il y a que...qui* pour placer une restriction sur un sujet

Finalement, une structure est très utilisée en *français parlé ordinaire* lorsqu'on veut placer une restriction sur un sujet : **il y a QUE...qui**. L'équivalent « standard » serait *seul(e.s) X ou seulement X*.

IV. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y a que...qui GV	<i>seul(e.s) / seulement GN + GV</i>
<u>il y a que les vieux qui parlent patois</u> (PFC, 7505 13brp1 Aix-Marseille RP1)	seuls les vieux parlent patois
<u>Il y a que le congélateur qui est resté là-bas</u> , (PFC, 18934 54bjl1 Ogéwiller JL)	seul le congélateur est resté là-bas
Ben, il me dit: ' <u>Il y a que vous qui êtes capable</u> .' (PFC, 31926 42aad1 Roanne A)	vous seul êtes capable

A noter : tous les constituants de l'énoncé peuvent être placés entre *il y a* et *qui* (p.ex. COI : *il y a qu'à lui que je l'ai dit* ; CC : *il y a que pendant le week-end que je suis libre*), mais dans le PFC, seul des **sujets** ont été trouvés dans cette structure.

Et : on peut aussi ajouter une **négation** avec cette structure (*il y a pas que les vieux qui parlent patois*).

Séquences didactiques : APPRENANTS

Introduction générale : les séquences didactiques suivantes proposent un travail sur les **propositions relatives** comme elles peuvent être produites en **français parlé ordinaire**. Le travail s'effectuera sur la base de deux **corpus oraux du français**, le PFC et CLAPI.

Dans les **Annexes**, se trouvent les documents et fichiers audio nécessaires à la réalisation des séquences, ainsi qu'un glossaire qui donne la définition des termes « techniques » et des abréviations utilisés dans les séquences (**Annexe 5**).

Pour les activités **DIRECT CORPUS**, il faut disposer d'un poste informatique avec accès Internet.

On trouve, au long des séquences, des encadrés **Fréquence corpus** (donnent des indications de type quantitatif sur les pronoms relatifs), des **Infos bulle** (pour *c'est...qu-* et *il y a...qui*), et des rubriques *Pour aller plus loin* (peuvent être laissées de côté).

Les consignes pour les activités sont rédigées en **bleu foncé**, les extraits des corpus en **bleu clair**.

Lorsqu'on trouve écrit « qu- » dans les séquences (*c'est... qu-*, *ce qu-...c'est*), cela signifie qu'on peut trouver à cette place *qui* ou *que*.

Séquence 1 : Propositions relatives

Introduction : Cette séquence traite des emplois récurrents des relatives en *français parlé ordinaire* et complète ce qu'on pourrait retrouver dans certains manuels sur l'usage plutôt écrit des relatives. On traitera successivement chaque pronom relatif et ses spécificités les plus importantes en *français parlé ordinaire*, puis on terminera par quelques formes « non-standard » des relatives.

RAPPEL :

Les trois rôles du pronom relatif

- 1) rôle de « démarcation » : il introduit la proposition relative
- 2) rôle de « représentation » : il reprend ou représente l'antécédent dans la relative
- 3) rôle de « fonction » : il varie selon sa fonction grammaticale dans la relative

Exemple PFC : la personne [qui s'est occupée de l'ordinateur] a fait toutes les mises à jour de Windows -> entre crochets, la relative introduite par le relatif *qui* ; le *qui* représente « la personne » dans la relative (= *la personne s'est occupée de l'ordinateur*) ; le *qui* a la fonction de sujet dans la relative.

1.1. QUI et QUE



Fréquence corpus

Des études quantitatives sur corpus oraux ont montré que les pronoms relatifs *qui* et *que* sont les plus fréquents en *français parlé ordinaire*. Les deux-tiers des relatives sont formées avec le pronom relatif sujet *qui*. *Que* est le deuxième relatif le plus courant à l'oral, mais apparaît tout de même trois fois moins que *qui*. La fonction du *que* est très majoritairement complément d'objet direct (Larivée & Skrovec 2016).

Activité 1.1.1 : Prononciation et transcription : une des difficultés des corpus oraux

L'activité proposée ici permet un premier contact avec les corpus oraux et aborde une des difficultés principales lorsqu'on travaille avec ceux-ci : le rapport entre ce qui est prononcé et ce qui est transcrit.

Lorsqu'on travaille avec les corpus, on part toujours de l'écrit (une requête écrite dans le concordancier ou le moteur de recherche). D'ailleurs, la plupart des activités proposées dans ces séquences auront lieu uniquement sur la base de transcriptions, sans avoir recours à l'audio.

La plupart des corpus font le choix d'une **transcription orthographique**. Dans ce cas, il peut parfois être nécessaire de se demander si la façon de transcrire selon l'orthographe standard correspond toujours à la manière dont prononcent réellement les locuteurs.

D'autres corpus utilisent une **transcription « aménagée »**, dans le but de rendre plus visible la variation au niveau de la prononciation. Dans ce cas, on peut induire des erreurs lors des analyses (par des programmes, des chercheurs ou de simples utilisateurs) et surtout transmettre une vision idéologique de la langue et une représentation négative de ses locuteurs.

Dans le cadre de cette réflexion préliminaire, regardons comment le pronom relatif *qui* sujet est prononcé et transcrit dans quelques extraits du PFC et de CLAPI.

Ecoutez attentivement (autant de fois que nécessaire) les extraits de l'[Annexe 6-01](#) transcrits ici.

D'abord les extraits **a, b, c** du **PFC**, puis les extraits **d, e, f** de **CLAPI**.

-Notez comment le relatif a été prononcé.

-Puis notez comment il a été transcrit.

Pouvez-vous tirer des constats de ces exemples (un constat pour la prononciation et un constat pour la transcription) ?

	PFC	prononciation	transcription
a.	un, un type très humain, qui était marié, qui avait deux enfants sur le tard (PFC, 10484 svarb2 Nyon RB)		
b.	et en fait, tout le long de la pièce, euh, enfin c'est une bourgeoise qui invite des gens [à propos d'une pièce de théâtre] (PFC, 34755 61acm1 Domfrontais LH)		
c.	Donc ça, c'est un pont qui a été construit, euh, il y a, euh, longtemps, (PFC 33610 92aaf3 Puteaux-Courbevoie AF)		

	CLAPI	prononciation	transcription
d.	y a des voitures qu'ont été pétées comme ça hein [en percutant un sanglier] (CLAPI, Repas entre ami(e)s – olives, PIE)		
e.	j'ai vraiment un regard qu'est complètement différent (.) tu vois (CLAPI, Apéritif entre ami(e)s - chat, JUL)		
f.	du couscous qu'avait pas l` goût d` couscous (CLAPI, Repas entre ami(e)s – olives, EMI)		

Constat 1 (prononciation) :

.....

.....

.....

.....

Constat 2 (transcription) :

.....

.....

.....

.....

Activité 1.1.2 : ce qui et ce que



Fréquence corpus

Dans une étude de Larivée & Skrovec (2016), 90% des occurrences du relatif *que* dépendent du pronom *ce* (= *ce que* est très fréquent). *Ce que* complète le plus souvent un verbe (fonction COD). *Ce qui* est moins fréquent dans leur étude, mais *ce* reste le pronom le plus utilisé introduisant une relative en *qui*. *Ce dont* est attesté mais reste assez rare.

Vu leur fréquence, il est intéressant d'observer de plus près les relatives en *ce qu-*. Elles peuvent être considérées comme « quasi nominales » : le groupe formé par *ce* et la relative équivaut à un GN et peut être remplaçable par *ça*.

Exemple PFC : *ils avaient pas décelé ce qu'elle avait la petite* ≈ *ils avaient pas décelé son problème* ≈ *ils avaient pas décelé ça*

Sont reproduits ci-dessous tous les *ce qu-* du corpus CLAPI « Repas entre amies, Kiwi » (env. 31 minutes de conversation entre BEA, ELI et MAR, enseignantes en formation). Attention : la transcription prend en compte les élisions (notées « ` »).

Pouvez-vous confirmer deux tendances données dans l'encadré **Fréquence corpus** ?

- 1) *ce* principalement avec *que*
- 2) relatives en *ce qu-* principalement en fonction COD
(autres fonctions possibles : COI, complément d'un adjectif (CADJ), sujet, complète *c'est*)
- 3) Remarquez-vous d'autres fréquences ?

Réponses :

	qui ou que ?	place/fonction	remarque
1.	ce que	COD	verbe : <i>comprendre</i>
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8a.			
8b.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15a.			
15b.			
16a.			
16b.			



[à propos de la sœur d'ELI qui est déçue de son nouveau travail de comptable]

- 1.ELI déjà elle a mal compris ce que c'était °quoi°/ (0.3) c'est pas réellement faire des payes
- 2.ELI tu vois ce que j` veux dire/ elle était déçue (d`jà) à cause de ça/
- 3.ELI parce que c'est un logiciel qui vaut j` sais pas combien i`s vont pas leur prêter (.) pour s'entraîner tu vois c` que j` veux dire/
- 4.ELI i`s parlent tous i`s ont vachement du vocabulaire t` sais précis/ c'est défini c` qu'i`s disent/ [dans la comptabilité]
- 5.ELI donc\ mais bon/ c'est c` que j` lui ai dit/ c'est pas perdu non plus:/ c'est une formation::/[...] c'est quand même pas pas rien quoi\ c'est c` que j`'ui ai dit
- 6.ELI (0.6)après t` sais on n'est jamais satisfait de c` qu'on fait
- 7.ELI tu vois j` fais mes propres réflexions je sais très bien c` que vous alliez m` dire/

[à propos du travail du petit ami de la sœur d'ELI]

- 8.ELI c` qu'i` fait/ en fait ça s'appelle comment ça/ [...] j` sais plus ça a un na- ça a un nom ça a un nom bizarre ce qu'il fait `fin bref

[à propos des stages qu'elles doivent faire dans leur formation d'enseignantes]

- 9.ELI ouais mais d'un aut` côté/ tu vois ça t` permet de voir c` qu'il faut pas faire quoi\
- 10.BEA mais là mais en plus `fin ils avaient ba- ils avaient pas décelé c` qu'elle avait exactement la petite
- 11.ELI l'autisme et tout comme i` m'a dit même si on sait c` que c'est ben tu t` imagines pas
- 12.ELI ah mais c'est c` qu'i`] m` disait/ [Alex, un autre enseignant plus expérimenté]
- 13.ELI les gamins t` sais pas c` qu'ils ont dans la tête hein
14. MAR j` pense que si euh (0.6) si j` me r`mets d`dans (0.7) j` me f`rai une formation pour me spécialiser pour les handicapés
BEA ouais moi c'est c` que j` voulais faire aussi
- 15.ELI tiens tu parles des segpa (0.4) ça m'a trop peiné (0.2) vous savez pas c` qui m'est arrivé encore (0.5) mais j` vous ai raconté c` qui m'est arrivé en fin d` compte
16. ELI ben t` apprends vraiment c` que tu vas apprendre aux aux p`tits/
MAR tu sais pourquoi tu l` [fais
BEA [ouais
ELI [c'est c` que m` dit al- disait alex

Pour aller plus loin:

une tournure très fréquente à l'oral qui contient *ce qu-* est tout ce que, tout ce qui. Ex : tout ce que tu veux, tout ce que vous avez dit, tout ce qui touche le droit, tout ce qui est gestion (exemples PFC)

1.2. OÙ

Activité 1.2 : activité corpus

Le pronom relatif *où* a la valeur de base de **localisation**. Il permet de localiser dans un lieu, dans le temps ou même dans une situation ou une notion. Parfois ces valeurs restent ambiguës.

Sont reproduites ici, les premières occurrences de *où* relatif du PFC (requête [@transcription où], 816 réponses, 1^{ère} page de résultats).

Déterminez de quelle valeur il s'agit en observant l'antécédent (**LIEU, TEMPS, SIT./NOT.**).

Remarquez-vous des antécédents récurrents ?

Quelle valeur de *où* paraît la plus fréquente ?

Réponses :

.....

.....

.....

Tableau récapitulatif des 44 occurrences

Lieu	Temps	Situation/Notion



- 1. 9-11 cyajl1 Cameroun JL : j'étais collaborateur extérieur sur euh euh la chaîne euh nationale, euh la CRTV notamment, où je faisais un certain nombre de de choses, des piges notamment et, et voilà donc eh
- 2. 80-84 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ : Donc j'ai euh, fait euh, des études tout à fait normales, [...] jusqu'à la terminale où, où j'ai un peu trainé on va dire,
- 3. 168-173 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ Il faut effectivement faire des stages [...] j'en ai fait un dans un hôpital psychiatrique, pendant, quasiment un an, où euh, j'ai été confronté à euh, tout un panel de, euh, maladies mentales euh, diverses et variées.
- 4. 963 42amg1 Roanne M : puisque on, on est. Là où on est venu au tout début c'était [Npers] qui était locataire
- 5. 990-993 42amg1 Roanne M : il y a des manifestations auxquelles on pa/, on participe. Tout le village participe. Comme tous les par exemple la galette des rois. Faite par la mairie où il y a tout le village qui est invité.
- 6. 1190-91 scapm1 Neuchâtel PM : il parle un parfait allemand il parle un parfait anglais CM : où son accent neuchâtelois n'apparaît pas.
- 7. 1203 scapm1 Neuchâtel CM : là où j'ai trouvé que c'était le plus difficile de comprendre c'était au Québec,
- 8. 1207 scapm1 Neuchâtel CM : [au Québec] mais c'est là où je trouvais que c'était un le français ou que je comprenais le moins.
- 9. 1315-16 svarb1 Nyon RB : Euh Day of Defeat. C'est des jeux en fait euh, où tu joues un contre l'autre, ou bien les deux ensemble contre d'autres personnes.
- 10. 1340-41 svarb1 Nyon RB : Et Chiang Mai, c'est le nord de la Thaïlande. Où on a, fait un tour, hrm, avec euh, un guide privé.
- 11. 1347-49 svarb1 Nyon RB : On a passé euh, dix jours balnéaires, où on a profité de faire euh, Oui, je dirais deux ou trois excursions qui nous ont vraiment plu.
- 12. 3121 81afv1 Lacaune FV : Et après ben, chaque année on faisait une journée occitane, où il y avait des groupes folkloriques et où parfois, oui. Il y avait des conteurs,
- 13. 3521-22 scajc1 Neuchâtel E2 : finalement j'ai jamais vraiment vécu à cent pourcents là-haut où tu tu te mêles vraiment aux gens où euh où tu sors,
- 14. 3555 scajc1 Neuchâtel E2 : ils faisaient ouais des soirées où JC : chacun amène un truc E2 : ouais exactement.
- 15. 4642-43 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : dans une, euh, école de garçons où, euh. Où euh, j'ai fait mes études traditionnelles où j'avais toujours devant moi, d'ailleurs, si je me souviens bien, j'avais toujours devant moi un, euh, un type qui devait s'appeler euh,
- 16. 4669-70 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : alors, quand on a quitté l'Algérie, euh, où j'étais donc dans une école de garçons, après dans un collège de garçons où il n'y avait que des garçons, et des garçons et des garçons, euh, on est arrivés euh, en France, oui.
- 17. 6474 61asg1 Domfrontais SG : Puis bon, c'est vrai qu'on a eu la chance de choisir notre métier. Déjà à cette époque-là par rapport à la tienne où on, où on imposait.
- 18. 6911 61agr1 Domfrontais E : Et les bâtiments où la, où ça avait lieu là la danse et puis le repas, ils étaient euh, décorés ?
- 19. 13780 92acd1 Puteaux-Courbevoie CD : C'est une passion comme une autre, où j'ai des, où j'ai des amis qui sont importants pour moi, et euh,
- 20. 17010 cqamt1 Université Laval (Québec) MT : Ouais, c'est ça j'étais allée euh, au labo euh, où ils ont des Macintosh, puis euh.
- 21. 23174 scacy1 Neuchâtel PY : on peut imaginer que il y a d'autres domaines où ils importent des choses où ils exportent des choses,
- 22. 27086 svaab1 Nyon AB : L'année où, où [Npers] était à Lucerne, elle était deux trois fois par semaine chez nous.
- 23. 27951-52 61acm1 Domfrontais CM : c'est, c'est vraiment quelque chose de, c'est un monde instable, c'est pas un métier euh, où on est sûr d'avoir un salaire, à chaque fois, où on est sûr de, de marcher, de cartonner.

- 24. 28073 21abl1 Dijon BL : Puis au niveau financier, bon ben, il y a des périodes, où ça va pas, pas top quoi. Quand j'ai fait mon expo, ça, par exemple j'ai euh, j'ai beaucoup vendu euh, période où on avait à peu près de l'argent quoi.
- 25. 30351 svapb1 Nyon NP : Je veux dire que, je veux voir la, l'épicerie où il y a la boulangerie là où on ira
- 26. 30840 42ags1 Roanne G : Ah oui la, la, le truc là, un, un village là, c'est un village où il se euh, où il y a beaucoup de films qui se tournent.
- 27. 33981 44ajs1 Nantes JS : Il va être là vendredi d'ailleurs, dans l'entreprise, où nous euh, où je travaillais.
- 28. 34045-49 44ajs1 Nantes E : [un mur] Et alors, il était situé à quel niveau ? JS : A quel niveau ? E : Au, au niveau du, de la plage, du trottoir a/. JS : Oh bah sur le euh, sur, sur, là où tu marches si tu veux, là où les, il y a, de euh. Le remblai lui-même, tu euh, c'est là où il était quoi.
- 29. 34961-62 rcascm1 RCA Bangui SCM1 : Bon. Ou bien dans le cas autre, au bureau, par exemple, là où, par exemple, là où je suis ici, je suis obligé de cau/ de, euh, de causer français, je peux pas causer euh sango avec vous.
- 30. 36476 scamm1 Neuchâtel MM: Non mais j'es/ je trouve qu'à un il il vient un certain un certain moment où il faut ob/ où il faut dire euh stop et b/ les jeunes, il y a beaucoup de jeunes qui prennent la relève puis c'est bien.
- 31. 36699 21aml1 Dijon ML : Tu sais, c'est euh, c'est des stages d'été en fait. Donc euh, le guichet, c'est un peu chiant quoi. Tu vois euh. [E : XXX] Ouais, ouais ils. Ben non, non, là où tu viens retirer ton argent, tu viens poser des chèques euh, récupérer tes chèquiers,
- 32. 41810-12 svacb1 Nyon CB : et puis comme c'est dans le Midi de la France, où il fait vraiment tout le temps très chaud, très beau, où il pleut presque jamais. Euh, on faisait plein de choses. On allait au bord de la mer, on allait dans des villages où il y a des marchés,
- 33. 46141-44 92aaf1 Puteaux-Courbevoie AF : parmi mes loisirs, il y a effectivement la bricole, euh, j'aime bien faire les choses, [...] j'aime bien faire les choses comme je les vois, euh, comme je les imagine dans, dans euh, dans mon euh, au moment où je m'endors, au moment où je me réveille, euh,
- 34. 47984-85 scajc1 Neuchâtel JC : tu dois quand même un petit peu euh, te battre où tu as enfin vraiment des séances où tu dois défendre ton point de vue tout ça,
- 35. 51137 21abm1 Dijon E : Ouais, tu vois des gens, mais tu sais Chenôve aussi hein, il y a des endroits où tu vois que dalle hein.
- 36. 51158 21abm1 Dijon BM : tu vois, tu as pas, tu as pas l'impression que tu es dans une grosse cité où tu es écrasé, tu vois euh.
- 37. 51173-74 21abm1 Dijon BM : Je fréquente plus du tout les mêmes cercles de gens que j'ai, que j'avais enfin mes potes euh. Après il y en a quelques uns, tu vois, qui ont, qui fréquentent plus ou moins les mêmes lieux où on arrive à se croiser de temps en temps.
- 38. 51179 21abm1 Dijon BM : je suis dans le même ville, dans les mêmes lieux, mais avec euh, tu vois, une vie différente, tu vois, en ayant trois ans un peu, tu vois, où comme ça tu as coupé les ponts avec plein de gens.
- 39. 53470 61adp1 Domfrontais E : Ah oui, oh ben je vois et c'est tout près de là où habitent mes parents, enfin, qu'enfin où habitait papa.
- 40. 58932 21ama1 Dijon MA : il arrive toujours un moment où euh, où il y a des gens qui les prennent comme une contrainte fixée par euh, par celui qui l'a, qui les tient le mieux en fait, tu vois.
- 41. 58938 21ama1 Dijon MA : Et tu as, il y a des moments où tu vas te mettre à discuter et où ça va beaucoup plus,
- 42. 58972 21ama1 Dijon MA : Au moins je suis content quand même d'avoir euh. Puis surtout au jour d'aujourd'hui où je suis, où je fais un peu des constats, vu que je me retrouve ici tout seul que j'ai quand même le temps de, de voir ce que euh, ce qu'il s'est passé.
- 43. 60519-20 scajb2 Neuchâtel JB2 : voilà ce qui fait vraiment la différence c'est que c'est c'est c'est c'est, c'est c'est ta place dans l'endroit où tu parles en fait, l'endroit où tu communique.
- 44. 61704 scacm1 Neuchâtel CM : euh rarement, euh je vais voir un film en V.O. par exemple ou il est pas forcément en V.O. ou pas forcément à l'heure où je vais le voir.

1.3. DONT, LEQUEL et relatives « non-standard »

Introduction :

En *français parlé ordinaire*, *dont* et *lequel* sont assez rares et leur emploi est très différent de celui qu'on peut rencontrer dans certains types d'écrit.

Le cas des « pronoms relatifs composés » (*lequel* et ses variantes) mérite particulièrement d'être approfondi ici, car la plupart des méthodes de FLE insistent beaucoup sur ces relatifs. Il est certes important de savoir former des relatives en *lequel*, mais principalement pour l'écrit.

En *français parlé ordinaire*, les locuteurs utilisent souvent d'autres structures, appelées parfois relatives « non-standard », qui permettent de contourner ces deux pronoms relatifs parfois complexes à utiliser.

Dans les 2 activités suivantes, quelques cas d'occurrences tout de même attestés de *dont* (Activité 1.3.1) et *lequel* (Activité 1.3.2) seront traités directement dans le corpus CLAPI (**DIRECT CORPUS**). Les relatives « non-standard » seront traitées dans l'Activité 1.3.3.

RAPPEL :

DONT : en français « standard », on utilise *dont* lorsque le relatif est précédé de la préposition *de*, quelle que soit sa fonction (CN : *la mère de X -> X dont la mère* ; COI : *j'ai besoin de X -> X dont j'ai besoin* ; CADJ : *fière de X -> X dont je suis fière*).

LEQUEL et ses variantes : en français « standard », on utilise *lequel* lorsque le relatif est précédé d'une préposition (ex. PFC : *il m'a laissé la petite voiture avec laquelle je me débrouillais pour me déplacer*). Pour les référents humains on peut utiliser *qui* (ex. PFC : *il y avait que ma mère avec qui je pouvais en parler*). Après *à* et *de*, on contracte la préposition avec le pronom : *lequel* devient *auquel*, *duquel*, etc.

Instructions générales pour les activités **DIRECT CORPUS** (pages suivantes) :

Ce qu'il faut taper comme requête se trouve entre crochets [...]

Contexte : ce qui se trouve avant (contexte gauche) ou après (contexte droit) le mot entré comme requête

Activité 1.3.1 : DONT



Dans **CLAPI\Requêtes\Co-occurrences** taper [dont] puis cliquer sur **Afficher toutes les attestations**. Au besoin cliquer sur **Voir** dans les lignes grises pour avoir un contexte plus large.

Répondez aux questions suivantes :

Quel est le nombre de résultats ? Qu'en déduisez-vous ?

Observez le contexte gauche : quels sont les noms les plus fréquents avec *dont* ?

Observez le contexte droit : quels sont les verbes les plus fréquents dans la relative ?

Réponses :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 1.3.2 : LEQUEL et ses variantes

DIRECT CORPUS



Dans **CLAPI\Requêtes\Co-occurrences** taper [lequel] puis cliquer sur **Afficher toutes les attestations**. Au besoin cliquer sur **Voir** dans les lignes grises pour avoir un contexte plus large.

Répondez aux questions suivantes, puis recommencez l'exercice avec [laquelle]. Pour confirmer vos déductions, essayez aussi avec [lesquels] et [lesquelles], puis [auquel], [auxquels], [auxquelles], [duquel], [desquels], [desquelles].

Quel est le nombre de résultats ? Qu'en déduisez-vous ?

Observez le contexte gauche : quels sont les prépositions les plus fréquentes avec *lequel* et *laquelle* ?

Que remarquez-vous dans le cas de *pour laquelle* ?

Réponses :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 1.3.3 : Relatives « non-standard »

Il y a deux variantes principales de relatives « non-standard » très fréquentes en *français parlé ordinaire* :

1) la variante avec **un simple *que*** (appelée parfois relative « **défective** »)

Exemple (Gadet 1997 : 118) : *elle me coûte cher ma salle de bain / que je me sers pas d'ailleurs* [-> standard : dont je ne me sers pas]

2) la variante avec ***que* + élément qui reprend l'antécédent** (PRON ou PRÉP ou PRÉP+PRON) (appelée parfois relative « **résomptive** »).

Exemples (Gadet 1997 : 118) : *elle avait son manteau qu'elle allait régulièrement au marché avec* [-> standard : avec lequel elle allait au marché]
c'est un type que je l'ai toujours vu avec une bouteille de whisky dans le sac [-> standard : que j'ai toujours vu avec une bouteille de whisky...]

Dans ce deuxième cas, le *que* sert d'introducteur à la relative, et le pronom ou la préposition reprend l'antécédent et/ou détermine sa fonction dans la relative. Les 3 fonctions du relatif (vues dans le RAPPEL en début de séquence), sont donc séparées, le relatif « passe-partout » *que* n'ayant plus qu'une fonction introductive de la relative.

Pour se familiariser avec la formation et l'utilisation des relatives « résomptives », 3 exercices de l'ouvrage de R. Ball (2000) *Colloquial French Grammar* sont reproduits ici.

Exercice 2† : Donnez les équivalents standards de ces exemples de relatives résomptives.

Exercice 3† : Transformez les relatives standards ci-dessous en relatives résomptives.

Exercice 4† : Formez avec les mots entre parenthèses deux relatives résomptives (en intervertissant le sujet de l'action). Puis donnez les équivalents standards.

EXERCISES

- 2† Here are some further examples of resumptive relative clauses. Give standard French equivalents.
- (a) l'homme que je lui ai écrit une lettre
 - (b) l'ami qu'on est sans nouvelles de lui
 - (c) le collègue que j'ai aperçu sa voiture
 - (d) la fille que je vous en parlais
 - (e) le copain que je suis sorti avec lui
 - (f) la dame que son chien aboyait
 - (g) la dame que son chien va mordre Marie
- 3† Convert the following standard relative clauses into colloquial relatives of the resumptive type (and make other appropriate adjustments – omission of *ne*, etc.):
- (a) la personne à qui j'ai montré votre lettre
 - (b) l'homme dont je vous ai parlé
 - (c) l'agent à qui il a demandé le chemin
 - (d) la dame que nous visitons
 - (e) un garçon que nous ne connaissons pas
 - (f) les bêtes auxquelles elle a donné à manger
 - (g) un ami sans lequel je ne partirais pas
 - (h) la femme dont le mari vient de mourir
- 4† Complete the following in such a way as to make three different colloquial (resumptive) relative clauses in each case, abbreviating *qui* to *qu'* when appropriate. Incorporate the vocabulary items indicated in brackets. Then give the standard equivalents.
- (a) le petit garçon que . . . (sa maman, un cadeau, a donné)
 - (b) le grand méchant loup que . . . (le petit garçon, bonjour, a dit)

Ball, R. (2000). *Colloquial French Grammar*, p. 43,44,46

Séquences 2, 3 et 4 : Structures avec pronoms relatifs

Fréquence corpus



Lorsqu'on travaille sur les relatives, on ne peut pas passer à côté des 3 structures abordées dans les séquences suivantes, très fréquentes en *français parlé ordinaire*. Il est pratiquement impossible de rechercher des pronoms relatifs dans les corpus sans tomber sur celles-ci.

Dans l'étude déjà citée de Larrivée & Skrovec (2016), plus de 40% des relatifs *qui* sujet, 20% des relatifs objet *que*, et 22% des relatifs *où* sont impliqués dans ce type de structures.

La structure en *c'est...qu-* est la structure avec relatif la plus fréquente en *français parlé ordinaire*.

Séquence 2 : Structures en *c'est...qu-*



Introduction : Dans certaines méthodes de FLE, cette structure est présentée comme permettant la « mise en relief » d'un élément donné. Elle est très utilisée en *français parlé ordinaire*, mais pas seulement pour la mise en relief ou ajouter de l'expressivité. Les deux chapitres de cette séquence permettront d'aborder deux sortes d'énoncés en *c'est...qu-* qui sont utilisés à des effets très différents.

2.1. *c'est...qu-* = « clivée »

Le premier type de structure en *c'est...qu-* est ce qu'on appelle la structure « **clivée** ».

Le « **clivage** » désigne un procédé par lequel un élément est séparé et distingué du reste de sa construction. On appelle aussi parfois ce procédé « extraction ».

Plus qu'à ajouter de l'expressivité, cette structure sert, en *français parlé ordinaire*, à présenter l'information d'une façon spécifique : l'élément entre *c'est* et *qu-* est considéré comme une **information nouvelle** par rapport au reste de la phrase qui est une **information déjà connue** ou d'arrière-fond.

Exemple :	<i>c'est les relatives</i>	<i>qui m'intéressent</i>
	info nouvelle	info connue
(quelque chose m'intéresse, je dis maintenant que <i>c'est les relatives</i>)		

Une des fonctions principales de cette structure est d'exprimer un **contraste** (*c'est les relatives qui m'intéressent – et pas les verbes*).

Les « clivées » ont la plupart du temps une **intonation** qui descend sur la 1^{ère} partie et l'élément clivé est fortement **accentué** (exemple audio [Annexe 6-02_1](#)) :

-*c'est vraiment Monsieur X qui était à l'origine de -c'est lui qui était à l'origine -de Système U*
-Ah oui oui. (PFC, 26764-66 50alb1 Brécey LB) 

On peut « cliver » tous les constituants d'un énoncé : sujet (*c'est Claire qui aime le chocolat*), COD (*c'est le livre de Balzac que j'ai commandé*), COI (*c'est à vous que ce discours s'adresse*), CC (*c'est demain que le concours aura lieu*).

On peut adjoindre à l'élément clivé une **négation** ou des **adverbes** comme *surtout, plutôt, aussi, vraiment, presque*, etc. La négation et les adverbes peuvent notamment servir à renforcer ou préciser le contraste.

Activité 2.1 : « Clivées » pour exprimer le contraste

Cette activité donne l'occasion d'observer, directement dans le corpus PFC, l'expression du contraste grâce à la structure « clivée » en *c'est...qu-*.

La « **marche à suivre PFC** » dans l'**Annexe 4** est nécessaire pour mener l'activité.

Recherchez des occurrences des éléments donnés, qui apparaissent, en *français parlé ordinaire*, dans des « clivées » (*ça, moi, toi, lui, etc.*). Combinez aussi la recherche avec la négation et des adverbes.

Notez quelques lignes de résultat dans le tableau.

Identifiez le contraste. ATTENTION : l'élément avec lequel on établit le contraste peut se trouver dans un contexte plus large ou même rester « virtuel ».

Ecoutez quelques extraits pour observer l'intonation et l'accentuation.

<p>ça</p> <p>p.ex. @transcription "c'est ça qui"</p> <p>contexte précédent !</p>	
<p>moi, toi, lui, elle, etc.</p> <p>p.ex. @transcription "c'est moi qui" "c'est lui qu*"</p>	
<p>PAS</p> <p>p.ex. @transcription "c'est pas ça" "c'est pas moi" ...</p>	
<p>ADVERBES</p> <p>p.ex. @transcription "c'est surtout" "c'est plutôt" ...</p>	

Activité 2.2 : c'est + GN modifié par une relative pour donner une définition

Pour finir, en tant qu'apprenant d'une langue étrangère, on est peut-être familier de la structure en *c'est* + GN modifié par une relative, quand il s'agit de donner une **définition** ou de décrire une entité par des moyens contournés lorsqu'on ne connaît pas le terme exact.

On rajoute alors simplement un **DÉT + N avant le c'est**.

Ecoutez cet exemple du corps CLAPI de l'Annexe 6-03 et soulignez dans la transcription les définitions sur ce schéma que vous repérez.

CLAPI Bielefeld_fossé (des apprenants de français parlent de la BD d'Astérix « Le grand fossé »)

I hm (00:40:18:86)
G alors un fossé c'est quelque chose qu` vous avez creusé si c'est la mer alors ça s`ra plutôt une fosse
D et ça c'est quoi non mais c'est [quelque chose qu'i`s ont fait hein
I [non c'est entre deux deux parties [de: d'un village parce qu'ils sont euh
D [oui ils ont partagé un village en deux
I oui
D [ouais i`s ont partagé l` village en deux c'est ça
G [alors c'est plutôt le fossé j` pense
I ah
G c'est le fossé qui sépare
D oui [c'est ça
G [la fosse c'est plutô:t/ c'e:st (0.5) euh:
I non [c- c'est
D [pour mettre quelque chose dedans
G ça descend très:s/ très bas
I hm
G tandis que le fossé c'est que`que chose qui sépa:re (.) deux parties
I [c'est ça oui
S [hm hm] (00:40:42:57)

Pour aller plus loin: ci-dessous deux exemples du PFC pour la définition dans un contexte qui n'est pas forcément celui d'apprentissage d'une langue :

Euh, c'est-à-dire que le Yadega, c'est quelqu'un qui est ouvert à, à, à tout le monde. [en parlant d'une ethnie du Burkina Faso] (PFC, 58229 *bfati1 Burkina Faso L*)

Mais bon après voilà, l'amitié c'est un truc qui se travaille aussi quoi. (PFC 58977 *21ama1 Dijon MA*)

Séquence 3 : Structures en *ce qu-... c'est*

Introduction : Le *ce qui/ce que*, abordé dans la séquence 1 (Activité 1.1.2), peut se retrouver dans une structure dite « pseudo-clivée », qui, comme la « clivée », est très fréquente en *français parlé ordinaire*.

On n'abordera ici que la forme en *ce qu-...c'est* de cette structure qui contient effectivement un relatif (pour d'autres formes voir plus bas *Pour aller plus loin*).

Au niveau de la présentation de l'information, elle peut être considérée comme l'inverse de la « clivée » (d'où son nom), avec l'**information connue** d'abord et l'**information nouvelle** ensuite. Pour la « clivée », comme pour la « pseudo-clivée », l'information nouvelle est toujours introduite par *c'est*.

Exemple : <i>ce qui m'intéresse</i> <i>c'est les relatives</i> info connue info nouvelle (<i>quelque chose m'intéresse, je dis maintenant que c'est les relatives</i>)

En relayant l'information nouvelle en deuxième partie de phrase, la structure « pseudo-clivée » crée un effet d'attente ou de suspense.

Elle sépare un énoncé en deux parties (A en *ce qu-* et B en *c'est*) où « A est une préparation de B ».

Dans cette séquence didactique, on traitera d'abord la partie A, assez en détail car c'est elle qui contient le relatif, puis la partie B, plus succinctement.

3.1. Partie A (*ce qu-...*)

Activité 3.1 : activité corpus

Observez cette sélection d'extraits du PFC. Quels sont les éléments qui apparaissent dans la partie A en *ce qu-* de la pseudo-clivée ?

Arrivez-vous à faire un premier tri, à faire des catégories ?

1. 43200-3 cqacp1 Université Laval (Québec) P : Ce que j'étais en train de dire c'est que euh, ce qui me fâche moi ce qui me met en furie c'est quand tu te donnes la peine de vraiment soigner un article [...] et puis qu'il y a, ils se, ils font encore des erreurs
2. 38702 cqams1 Université Laval (Québec) E : ce qui m'intéressait c'était la situation où tu vas [...] dans un restaurant
3. 36560-61 scamm1 Neuchâtel MM : Bon, le le le le gros problème en fait, ce qui s'est passé c'est que euh j'avais pas du tout l'intention de devenir institutrice hein c'était pas [...] mon but de dans la vie
4. 57967 61ajh1 Domfrontais JH : en bas, ce qui m'avait choquée, c'est que, le collège, [...] Et bien, la cour de récréation, ils ne se mélangent pas.
5. 40840-43 ciana1 Abidjan L : ce qui me fait mal dans tout ça, c'est que, il a bouffé mon argent, et puis, je n'ai pas eu mon truc au temps voulu.
6. 16295 61abm1 Domfrontais BM : non mais ce que je reproche c'est que, c'est, c'est même certain ils ont été, ils ont été trop soutenus
7. 36535 scamm1 Neuchâtel MM : Et puis ce qui était très curieux c'est que cette amie dont je viens de vous par/ de de dont je viens de vous parler là qui est malade, elle était très forte en mathématiques,
8. 36142 13bma1 Aix-Marseille MA1 : je crois que ce qui s'est passé en fin d'année, en fin de second/ c'est que je devais doubler la seconde,
9. 4357 cqajs1 Université Laval (Québec) E : ce qui est surprenant c'est que par moments on ne comprend plus [les films en québécois]
10. 1692 42ajl1 Roanne J : Et ce qui était bizarre, c'est que on allait jouer dans l'Ain ou euh, par là-bas, et on revenait toujours par les Echarmeaux.
11. 63682 61ajh1 Domfrontais LH : Ben en fait ce que, ce qui est bien c'est qu'à Paris il y a, il y a vraiment un niveau excellent, au niveau des écoles de danse
12. 58931 21ama1 Dijon MA : Et ce qui se passe, c'est qu'au bout d'un moment, tu as, tu as les gens, même si les règles ont été fixées en commun, il arrive toujours un moment où euh, où il y a des gens qui les prennent comme une contrainte
13. 45199 81aac1 Lacaune E2 : Ce qui est un peu bête c'est ce qu'il y a euh, c'est ce qu'il y a très peu d'eau chaude pour les douches
14. 61691-94 scacm1 Neuchâtel CM : et puis ce que je peux faire en anglais maintenant s- euh j'ai plus l'occasion de parler mais euh je peux li- je lis souvent. des articles.
15. 4524 13bma1 Aix-Marseille E2 : et puis, ce qui est assez amusant c'est qu'ils m'ont rappelé qui avait euh, (XX) donc qui faisait ses vœux ce soir,
16. 32972 cqacp2 Université Laval (Québec) PO : ce que je crois, c'est que les gens qui sont venus ici, qui ont traversé l'océan, en arrivant ici ils parlaient français,
17. 54619 21abl1 Dijon BL : Ce qui est génial à, ce qui est vraiment bien à Chicago c'est le lac.
18. 59785 svarv1 Nyon HE : moi ce qui m'énerve le plus, c'est quand, Ceux qui lisent le journal télévision.
19. 60456-57 scajb2 Neuchâtel JB2 : par contre ce qui est rigolo c'est euh, que quand tu/ quand tu t'exprimes dans un endroit qui est pas le tien tu fais beaucoup plus attention à ça
20. 59717 81aar1 Lacaune AR1 : Euh, enfin je trouve que ce qui est bien, c'est qu'on enseigne à écrire l'occitan.
21. 11153 ciafk1 Abidjan : Et surtout ce qui est intéressant c'est les découvertes, progressives, hein, puisque chaque fois on apprenait des nouvelles choses.
22. 26620 54bcg1 Ogéville E : Non, parce que moi, ce qui m'a frappée ici, c'est euh, par rapport à, au sud, c'est qu'ici il y a des arbres, qui euh, changent de couleur en automne.
23. 63858 61alh1 Domfrontais LH : ben, c'est, c'est, c'est paradisiaque et ce qu'il y a de bien c'est que c'est pas hyper touristes quoi c'est, c'est vraiment euh,
24. 18534 rcaat1 RCA Bangui E3 : Ce qui me préoccupe maintenant, c'est l'évolution de mon travail de mémoire.

Après ce premier tri, observez le tableau ci-dessous : les parties A des extraits y ont été classées. Essayez d'en reconstituer les catégories.

V.....	.....	ce qui me fâche ce qui me met en furie ce qui m'intéressait ce qui m'avait choquée ce qui me fait mal dans tout ça ce qui m'énerve le plus ce qui m'a frappée ce qui me préoccupe
	.....	ce que j'étais en train de dire ce que je reproche ce que je crois
	.....	ce qui s'est passé (2x) ce qui se passe
	.....	ce que je peux faire
A.....	.....	ce qui était très curieux ce qui est surprenant ce qui était bizarre ce qui est (vraiment) bien (3x) ce qui est un peu bête ce qui est assez amusant ce qui est intéressant ce qui est génial ce qui est rigolo
	.....	ce qu'il y a de bien

Pour aller plus loin : on peut remarquer un parallèle entre certains adjectifs et certains verbes. On peut former par exemple ces paires : *ce qui m'énerve/ce qui est énervant*, *ce qui me frappe/ce qui est frappant*, *ce qui me surprend/ce qui est surprenant*, etc.

Pour aller plus loin : la partie A peut avoir une forme moins « grammaticalisée », sans le *ce qu-*. Etant donné que la relative en *ce qu-* est en fait « quasi nominale » (cf. Activité 1.1.2), on peut trouver des partie A avec :

un nom (très fréquents : *le problème c'est que* = *ce qui pose problème c'est que* et *le truc c'est que* ≈ *ce qui se passe c'est que*),

un adjectif nominalisé (par exemple : *l'important c'est de* = *ce qui est important c'est de* et *le pire c'est quand* = *ce qu'il y a de pire c'est quand*).

3.2 : Partie B (c'est...)

La structure « pseudo-clivée » est utilisée, entre autres, parce qu'il est très difficile, en *français parlé ordinaire*, de placer une construction verbale (proposition en *que*, *quand*, *infinitive*) comme sujet d'un énoncé.

Exemple : **qu'il y a(it) très peu d'eau chaude pour les douches est un peu bête*

Mais on trouve aussi simplement un GN dans la partie B.

Les parties B en QUE-P et GN sont les plus fréquentes.

Pseudo-clivées, partie B	
QUE-P	ce qui est un peu bête c'est <u>qu'il y a très peu d'eau chaude pour les douches</u>
QUAND-P	ce qui m'énerve c'est <u>quand il crie</u> (ex. Roubaud 1997)
DE + PROP. INFINITIVE	ce qui compte c'est <u>de ne pas se lancer comme des fous</u> (ex. Roubaud 1997)
GN	ce qui est vraiment bien à Chicago c'est <u>le lac</u>

Activité 3.2 : Production orale

A vous de jouer : Formez des énoncés oraux pseudo-clivés en combinant à volonté des parties A avec des parties B.

Séquence 4 : Structures en *il y a...qui*

ATTENTION!
En français parlé ordinaire, *il y a* se prononce pratiquement toujours *ya* (élision du « l »).
Dans le PFC, il reste transcrit *il y a*, mais dans CLAPI on trouve *i' ya*.

Introduction :

on abordera dans cette séquence une structure sans doute peu connue des apprenants de FLE. En effet, la structure en *il y a* avec relative, est **rarement abordée** dans les méthodes de FLE. Pourtant c'est une structure très utilisée en *français parlé ordinaire*.

Cette structure est non seulement fréquente, mais elle est même parfois le moyen privilégié (voire le seul moyen) de construire certains énoncés en *français parlé ordinaire*.

Dans cette séquence, nous nous concentrerons sur les cas où cette structure encadre des **sujets** et nous traiterons donc uniquement *il y a...QUI*.

On travaillera ici uniquement avec le PFC et on présentera chaque cas de figure traité dans un tableau suivant le schéma « **On préférera dire ..., plutôt que ...** » :

En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
Variantes avec <i>il y a...qui</i>	Variantes « standard » - sans <i>il y a...qui</i> (I et II) - avec d'autres formes (III et IV)

4.1. *il y a...qui* pour introduire un sujet indéfini

Il y a...qui encadre très souvent des **sujets indéfinis**. En effet, il est peu naturel, en français parlé ordinaire, de placer directement le sujet indéfini puis le verbe (il est peu naturel de dire : *une publicité passe actuellement*).

Le sujet indéfini ne peut figurer directement en début d'énoncé, car il se réfère à une entité non spécifiée qu'on introduit pour la première fois dans le discours. *Il y a...qui* permet de placer cette information nouvelle non spécifiée en début d'énoncé.

Dans le corpus PFC, on trouve souvent, après *il y a...qui*, une relative qui décrit un **événement**. *Il y a...qui* répond dans ce cas à la question **Qu'est-ce qu'il se passe ?**

L'activité suivante permet d'approfondir ce cas de figure.

Activité 4.1 : *il y a...qui* pour décrire un événement



A l'aide de la marche à suivre PFC en [Annexe 4](#) :

-vérifiez la fréquence de *il y a...qui* avec DÉT définis et indéfinis en utilisant les requêtes ci-dessous

-notez quelques exemples pouvant répondre à la question « **Qu'est-ce qu'il se passe ?** » dans le tableau « **On préférera dire ..., plutôt que...** » et essayez de reconstituer la variante « standard »

-repérez éventuellement des GN récurrents entre *il y a* et *qui* (pour vous aider, cf. séquence 2, point 2.2)

.....

.....

@transcription "il y a le * qui"	@transcription "il y a la * qui"	@transcription "il y a les * qui"	@transcription \"il y a un* * qui\"	@transcription \"il y a des * qui\"

I. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
<i>il y a</i> DÉT indéfini + N <i>qui</i> GV	DÉT indéfini + N + GV

4.2 : *il y a...qui* pour introduire un sujet quantifié

Il y a...qui sert aussi très fréquemment à exprimer une certaine quantité d'un ensemble de choses. En *français parlé ordinaire*, il est très difficile de placer des GN contenant **un, deux, certains, beaucoup, pas mal, peu**, etc., directement en début d'énoncé. On préfère, pour ce faire, utiliser la structure en *il y a...qui*.

Cette structure se rencontre avec des **déterminants** (*il y a beaucoup de personnes qui*) et avec des **pronoms** (*il y en a beaucoup qui*). Dans ce dernier cas, on doit placer un **en**.

II. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y a DÉT quantitatif (de) N qui GV	DÉT quantitatif + N + GV
Mais même en Europe, c'est énormément discuté, parce <u>qu'il y a beaucoup de personnes qui pensent que l'avortement c'est une mauvaise chose</u> , (PFC, 10075 rcayn1 RCA Bangui E)	beaucoup de personnes pensent que l'avortement c'est une mauvaise chose
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y en a PRON quantitatif qui GV	PRON quantitatif + GV
et c'est vrai que, <u>y en a pas mal qui, qui fument euh, au lycée</u> . (PFC, 28055, 61acm1 Domfrontais, CM)	*pas mal fument euh, au lycée
J'ai, deux frères, deux petits frères, euh, <u>il y en a un qui a vingt et un ans</u> . (PFC, 28671 cqajr1 Université Laval (Québec) JR)	*un a 21 ans

*ces tournures sont quasiment impossibles telles quelles et il n'existe pas vraiment d'équivalent en français « standard »

Activité 4.2 : une tournure très fréquente avec *en*

La tournure *il y en a qui...* est extrêmement fréquente en *français parlé ordinaire*.

A l'aide des extraits du PFC suivants, retrouvez son équivalent « standard » et complétez le tableau.

1. 28035 61acm1 Domfrontais CM : Ouai c/ y en a, y en a, i/ les jeunes, y en a qui, qui boivent comme des, comme des trous hein c'est vrai,
2. 11609-10 scarp1 Neuchâtel RP : euh il y en a qui se déplacent très régulièrement, il y en a d'autres qui euh qui ont beaucoup plus de peine à à se déplacer,
3. 11209 50aad1 Brécey AD : Il y en a qui sont en première ouais il y a une en première qui vient de Brécey.
4. 11937 92acj1 Puteaux-Courbevoie CJ : il y en a qui nous accueillait les bras ouverts, et qui nous offrait à manger euh, le café, le petit déjeuner euh,
5. 1681 42ajl1 Roanne M : Il y en a qui allaient qu'à la buvette, mais enfin ça, hein.
6. 789 81arc1 Lacaune AC : Alors euh, quand il y a eu de licence on venait soit me chercher soit m'amener, mais il y en a qui restaient trois mois sans aller à la maison
7. 1527 svaab1 Nyon AB : Alors, il y a des choses qui vont bien puis il y en a qui vont pas.
8. 19964 61ahd1 Domfrontais HD : Il y en a qui sont outillés qui ont une pompe, électrique, donc c'est fait dans.
9. 35036 rcascm1 RCA Bangui SCM1: Bon, mais, là-bas de l'autre côté, il y en a qui mélangent et le français et leurs langues.
10. 62666 61acg1 Domfrontais CG : peut-être, et encore, même si on connaît euh les effets du tabac euh c'est pas pour ça qu'il y en a qui, qui arrêtent.
11. 36029 42aml1 Roanne M : il y en a qui se plaignent par exemple que des roses ne tiennent pas, hein.
12. 21944 cqaab1 Université Laval (Québec) JF : Il y en a qui sont peut-être plus gênées, il y en a qui sont peut-être plus subtiles, et puis il y en a euh,

III. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
il y en a qui GV
Alors euh, quand il y a eu de licence on venait soit me chercher soit m'amener, mais <u>il y en a qui restaient trois mois sans aller à la maison</u> (PFC, 789 81arc1 Lacaune AC)

4.3. *il y a que...qui* pour placer une restriction sur un sujet

Finalement, une structure est très utilisée en *français parlé ordinaire* lorsqu'on veut placer une restriction sur un sujet : ***il y a QUE...qui***. L'équivalent « standard » serait *seul(e.s) X ou seulement X*.

IV. En français parlé ordinaire,	
On préférera dire ...	, plutôt que ...
<i>il y a que...qui</i> GV	<i>seul(e.s) / seulement GN + GV</i>
<u>il y a que les vieux qui parlent patois</u> (PFC, 7505 13brp1 Aix-Marseille RP1)	seuls les vieux parlent patois
<u>Il y a que le congélateur qui est resté là-bas</u> , (PFC, 18934 54bjl1 Ogéville JL)	seul le congélateur est resté là-bas
Ben, il me dit: ' <u>Il y a que vous qui êtes capable</u> .' (PFC, 31926 42aad1 Roanne A)	vous seul êtes capable

A noter : tous les constituants de l'énoncé peuvent être placés entre *il y a* et *qui* (p.ex. COI : *il y a qu'à lui que je l'ai dit* ; CC : *il y a que pendant le week-end que je suis libre*), mais dans le PFC, seul des **sujets** ont été trouvés dans cette structure.

Et : on peut aussi ajouter une **négation** avec cette structure (*il y a pas que les vieux qui parlent patois*).

Annexes

Annexe 1 : Tableau synoptique méthodes de FLE

Annexe 2 : Extraits méthodes FLE

Annexe 3 : Extrait de la BD *Astérix Le Devin* pour l'Activité 1.0

Annexe 4 : Marche à suivre PFC

Annexe 5 : GLOSSAIRES

Annexe 6 : Fichiers audio

Annexe 1 : Tableau synoptique méthodes FLE

Méthode	Année édition	Relatifs	Structures avec relatifs	Dossier	Objectifs
Cosmopolite A1	2017	Pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>	∅ (<i>c'est, il/elle est sans relative</i>)	Dossier 8 « Nous organisons une soirée française », Leçon 4 « Chez l'habitant »	Caractériser une chose ou une personne ; identification et caractérisation
Cosmopolite A2	2017	Pronoms relatifs <i>qui, que (ou qu')</i> , à <i>qui, avec qui</i>	∅	Dossier 1 « Nous allons pratiquer notre français en France », Leçon 6 « Paris autrement »	Donner des précisions
		∅	<i>C'est...qui / c'est...que</i>	Dossier 2 « Nous partageons nos expériences insolites ou originales », Leçon 4 « Un peu de sport »	Mettre en relief
		∅	<i>Ce qui / ce que... c'est / ce sont...</i>	Dossier 4 « Nous échangeons sur nos pratiques culturelles », Leçon 2 « Faites de la musique ! »	Rendre compte d'un événement
		∅	<i>C'est / ces sont + (pro)nom + relative</i>	Dossier 5 « Vivons ensemble ! », Leçon 1 « Opinions »	Caractériser quelqu'un
		Pronoms relatifs <i>où</i> et <i>dont</i>	∅	Dossier 5 « Vivons ensemble ! », Leçon 3 « D'accord, pas d'accord ! »	Exprimer son désaccord, donner des précisions
Cosmopolite B1	2018	Pronoms relatifs <i>où</i> (1) et <i>dont</i>	∅	Dossier 1 « Et si on allait vivre ailleurs ? », Leçon 4 « Invitation au voyage »	Donner des précisions sur un lieu
		∅	<i>Ce que / ce qui / ce à quoi / ce dont, c'est / ce sont</i>	Dossier 3 « Nous organisons des sorties, des événements », Leçon 1 « Et si on sortait ? »	Mettre en relief
		Pronom relatif <i>où</i> (2)	∅	Dossier 5 « Nous allons étudier ou travailler en français », Leçon 4 « Le monde du travail vu par... »	Donner des précisions sur le lieu ou sur le temps
		∅	Tournure de présentation (<i>c'est</i>) – parmi d'autres procédés	Dossier 6 « Informons-nous, exprimons-nous ! », Leçon 4 « Des vies de journalistes »	Procédés de mise en évidence pour capter l'attention : l'emphase
		Pronoms relatifs composés	∅	Dossier 7 « Nous nous intéressons à l'innovation française », Leçon 1 « Jeunes talents francophones »	Eviter les répétitions, préciser l'utilité, la fonction, le fonctionnement d'une innovation
Cosmopolite B2	2019	Pronoms relatifs simples et composés	∅	Dossier 3 « Nous nous construisons une culture commune », Leçon 2 « À chacun son cinéma »	Pour éviter les répétitions

		∅	<i>Si... c'est pour / parce que ; c'était... qui</i>	Dossier 3 « Nous nous construisons une culture commune », Leçon 3 « Patrimoines »	Pour souligner une information
		Propositions relatives au subjonctif, <i>le fait que</i>	∅	Dossier 8 « Nous échangeons sur nos modèles éducatifs », Leçon 1 « Modèles éducatifs »	Pour exprimer un souhait, un but
Totem A1	2014	∅	<i>∅ (les présentatifs il y a, c'est, il/elle est sans relative)</i>	Dossier 3 « Sorties », Leçon 10 « A Paris »	Décrire une ville
		∅	<i>∅ (les présentatifs il y a, c'est, il/elle est sans relative)</i>	Dossier 5 « Rencontres », Leçon 18 « Personnalités »	Décrire quelqu'un, qualifier, décrire le caractère
Totem A2	2014	Pronoms relatifs <i>qui et que</i>	∅	Dossier 2 « Voyager », Leçon 6 « À louer »	∅
		∅	<i>Ce que / ce qui...c'est</i>	Dossier 4 « S'exprimer », Leçon 13 « Ouais, c'est ça... »	∅
		Pronom relatif <i>où</i>	∅	Dossier 6 « Vivre », Leçon 21 « Et la salle de bains ? »	Caractériser, décrire, pas de répétition
Totem B1	2015	Pronoms relatifs simples	∅	Dossier 1 « Au boulot ! », Leçon 2 « Diplômes »	Pour caractériser, définir
		Pronoms relatifs composés	∅	Dossier 6 « Êtes-vous geek ? », Leçon 28 « Objets connectés »	Pour caractériser
		∅	<i>Idée + c'est ce qui/que/dont/à quoi Ce qui/que/dont/à quoi, c'est + idée</i>	Dossier 8 « Les Français », Leçon 38 « Étrangers en France »	La mise en relief d'une idée
Alter Ego A1	2006	Pronoms relatifs <i>qui et que</i>	Exemples type : <i>C'est un objet qui...</i>	Dossier 7 « C'est mon choix », Leçon 3 « Caractériser un objet »	Caractériser un objet ou une personne
Alter Ego A2	2006	Pronoms relatifs <i>qui, que, à qui</i>	∅	Dossier 1 « J'ai des relations ! », Leçon 1 « Relations amicales »	Donner des précisions, décrire une personne, donner une définition
		Pronoms relatifs <i>où et dont Celui, celle, ceux, celles qui...</i>	∅	Dossier 3 « Vous avez dit France ? », Leçon 1 « Ils sont fous, ces Français ! »	Parler d'un pays et de ses habitants
		∅	<i>Ce que / ce qui... c'est</i>	Dossier 3 « Vous avez dit France ? », Leçon 3 « Paris-province : le match »	Parler de son lieu de vie, mettre en relief

		∅	<i>C'est... qui / que... ce sont qui / que</i>	Dossier 4 « Médiama » , Leçon 1 « Presse écrite et autres médias »	Mettre en relief, réagir/donner son opinion sur un programme de TV
		Pronoms relatifs composés	∅	Dossier 9 « Ego.com », Leçon 2 « Touche perso »	(S') informer sur/décrire un objet, une innovation
Alter Ego B1	2007	Pronoms relatifs simples <i>Celui / celle / ceux que / qui</i>	<i>C'est ce qui / c'est ce que / c'est ce dont / c'est ce à quoi</i>	Dossier 1 « Je séduis », « Coach toujours, tu m'intéresses ! »	Caractériser des personnes et des comportements (traits de personnalité, qualités professionnelles), faire des éloges, faire des reproches
		Pronoms relatifs composés	∅	Dossier 2 « J'achète », « 60 millions de consommateurs »	Parler de sa consommation, caractériser
		Relatives avec le subjonctif	∅	Dossier 6 « Je me cultive » « La critique est facile »	Donner ses impressions
Alter Ego B2	2007	Pronoms relatifs simples et composés	∅	Dossier 3 « Domicile »	La qualification
		Relatives au subjonctif	∅	Dossier 4 « Grandir »,	Expression du but
		∅	Mise en relief	Dossier 7 « Convictions »	La mise en relief
Édito A1	2016	Pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>	∅	Unité 10 « Beau travail ! »	∅
Édito A2	2016	Pronoms relatifs <i>qui, que, où</i>	∅	Unité 3 « A la recherche d'un toit »	∅
		∅	Mise en relief (<i>C'est...qui / c'est...que, ce sont, ce que/qui...c'est/ce sont</i>)	Unité 11 « On recrute »	∅
Édito B1	2018	Pronoms relatifs simples: <i>qui, que, dont, où</i>	∅	Unité 3 « Travailler autrement »	∅
		Pronoms relatifs composés	∅	Unité 10 « Soif d'apprendre »	∅
		∅	Mise en relief	Unité 11 « Il va y avoir du sport ! »	∅
Édito B2	2015	Pronoms relatifs composés	∅	Unité 8 « C'est de l'art »	∅

Annexe 2 : extraits méthodes FLE

(les flèches rouges sont de mon fait)  

Liste des extraits :

chapitre	numéro	méthode	contenu	remarque
2.1.	2-01	Edito	3 phases sections gramm, échauffement, fonctionnement, entraînement	
2.2.1.	2-02	Cosmo, Edito	tableaux des contenus	
2.2.1.	2-03	Cosmo	exemple de il y a, transcription	audio correspondant dans Annexe 6-04
2.2.1.	2-04	Totem	<i>il y a</i> sans relative	
2.2.1.	2-05	Cosmo	Mathieu Chedid, transcription	audio correspondant dans Annexe 6-05
2.2.1.	2-06	toutes	exs structuraux (relier des phrases, phrase à trous, mer d'un élément souligné)	
2.2.1.	2-07	Cosmo	précis gramm B1 (<i>que</i> devient <i>qu'</i> devant voy; <i>qui</i> à la place de <i>lequel</i> si pers; lien mer-relatives; ex mer qui sont en fait c'est + GN)	
2.2.1.	2-08	Alter Ego	précis gramm lien mer-rel; pronom neutre <i>ce</i>	
2.2.2.	2-09	Edito	3 fonctions des relatives	
2.2.2.	2-10	Totem, Alter Ego	nominatif, accusatif; antécédent	
2.2.2.	2-11	toutes	éviter les répétitions	
2.2.2.	2-12	Cosmo	précis gramm relier deux phrases, éviter les répétitions, caractériser	
2.2.2.	2-13	toutes	qualifier, caractériser, donner des précisions, décrire	
2.2.2.	2-14	Cosmo, Alter Ego	<i>où</i> et <i>dont</i>	
2.2.2.	2-15	Cosmo	erreurs <i>que</i> à corriger, jeune de banlieue	audio correspondant dans Annexe 6-06
2.2.3.	2-16	Totem	objets connectés	
2.2.4.	2-17	Alter Ego	mer d'abord pseudo puis clivées (acception syntaxique de la mer)	
2.2.4.	2-18	Cosmo	autres formes de mer; si...c'est parce que	
2.2.4.	2-19	Alter Ego, Totem, Edito	caractériser un objet avec <i>c'est un objet qu</i>	
2.2.4.	2-20	toutes	exs mer qui sont en fait des c'est+GN	
2.2.4.	2-21	toutes	précis gramm mer qui sont en fait des c'est+GN	
2.2.4.	2-22	Edito	mer GN vs pronoms clitiques	
2.2.4.	2-23	Cosom, Alter Ego	définitions	
2.2.4.	2-24	Alter Ego	faire des éloges/reproches	
2.2.4.	2-25	Totem, Alter Ego	idée+c'est ce qu	
2.2.4.	2-26	toutes	c'est/ce sont	
2.2.4.	2-27	Cosmo	fr familial	audio correspondant dans Annexe 6-07

GRAMMAIRE > la mise en relief



ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases suivantes. Dans les parties soulignées, quels mots permettent d'insister sur les éléments en gras ?

- ➔ a | C'est elle qui m'a donné le goût de la lecture. c | C'est la solidarité internationale que j'ai choisie.
 b | C'était le prof que je préférais. d | C'est une expérience que je n'oublierai jamais.

FONCTIONNEMENT

La mise en relief

On utilise la mise en relief, **c'est ... que/qui**, pour donner plus d'importance à un élément de la phrase.
 On utilise **qui** quand on donne plus d'importance au **sujet** du verbe.
 On utilise **que** quand on donne plus d'importance au **complément** du verbe.

Formation

- ➔ Pour insister sur un **nom** (ou groupe nominal) **sujet**, on utilise **C'est + nom + qui** :
C'est un prof qui enseigne le français depuis longtemps.
➔ Pour insister sur un **nom** (ou groupe nominal) **complément**, on utilise **C'est + nom + que** :
C'est un prof que je n'oublierai jamais.
 (Rappel : **que** devient **qu'** devant une voyelle.)
➔ Pour insister sur un **pronom**, on utilise **C'est + pronom tonique (moi, toi, lui/elle, nous, vous, eux/elles) + qui/que** :
C'est lui qui enseigne le français depuis longtemps. / **C'est lui que** j'ai appelé.

REMARQUES

- ➔ On utilise **ce sont** à la place de **c'est** si l'élément mis en relief est au pluriel :
Ce sont les sciences naturelles que je préfère.
➔ On peut aussi utiliser **ce qui** ou **ce que** en début de phrase :
Ce que j'aime, **c'est** la lecture. (= C'est la lecture que j'aime.)
Ce qui me passionne, **c'est** la lecture. (= C'est la lecture qui me passionne.)

ENTRAÎNEMENT

2 Choisissez le pronom correct.

- a | C'est le bruit qui / que / qu' l'empêche de travailler.
 b | C'est son prof de chimie qui / que / qu' Léo admire beaucoup.
 c | C'est toi qui / que / qu' as pris mon livre ?
 d | C'est à Lyon qui / que / qu' il a fait ses études.
 e | Ce sont tes affaires qui / que / qu' sont sur le bureau ?

3 Complétez les phrases avec **ce qui**, **ce que** ou **ce qu'**.

- a | elle déteste, ce sont les maths.
 b | je voudrais, c'est étudier à l'étranger.
 c | est important, c'est la formation.
 d | je préfère, ce sont les cours d'économie.
 e | est sympa, c'est de faire une année de césure.

4 Transformez les phrases suivantes pour mettre en relief les éléments soulignés.

Exemple : Je vais acheter un dictionnaire. → C'est un dictionnaire que je vais acheter.

- a | Karim a étudié au Québec. → C'est ...
 b | Le prof fait son cours en anglais. → C'est ...
 c | Il fera un stage pendant son année de césure.
 → C'est ...
 d | Les élèves ont préparé un exposé. → Ce sont ...
 e | Monica a organisé un voyage de classe à Rome.
 → C'est ...

5 Mettez en relief les mots soulignés dans deux phrases, comme dans l'exemple.

Exemple : Il a reçu son diplôme hier.

→ C'est son diplôme qu'il a reçu hier.

→ C'est lui qui a reçu son diplôme hier.

a | Le cours de chinois commence à 8 h.

b | Madame Levis nous attend dans la classe.

c | Il s'est inscrit en fac de droit.

d | Vous n'avez pas compris cet exercice.

e | La conférence a lieu dans l'amphithéâtre.

Annexe 2 -02 :

Unité 3 p. 43 Édito B1

Travailler autrement

Communication	↓ Grammaire	Vocabulaire	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Exprimer sa satisfaction Relater une expérience professionnelle Parler de son rôle, de ses responsabilités passées Évoquer sa vision du monde du travail Exprimer son opinion Parler de ce qui rend heureux au travail Exprimer sa motivation 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms relatifs simples : <i>qui, que, dont, où</i> L'expression de l'opinion (1) : sans subjonctif L'expression du but 	<ul style="list-style-type: none"> Le monde du travail Le marché du travail <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Phonétique </div> <ul style="list-style-type: none"> La prononciation de la consonne finale 	<p>Documents francophones</p> <p>Suisse : article (une Fribourgeoise nomade digitale)</p> <p>Belgique : article (les jeunes et l'entreprise)</p> <p>CIVILISATION La féminisation des mots</p> <p>▶ VIDÉO <i>La Loi du marché (extrait de film)</i></p> <p>SAVOIRS</p> <ul style="list-style-type: none"> Viemonjob.com L'entretien d'embauche
Ateliers	1. Mettre en valeur ses qualités		2. Faire un tutoriel
Détente	Quiz : Êtes-vous fait pour travailler chez vous ?		

Cosmopolite A2

DOSSIER 2 – Nous partageons nos expériences insolites ou originales					
LEÇONS	Types et genres de discours	Savoir-faire et savoir agir	Grammaire	Lexique	Sons du français
1 Balades insolites	Site Internet 🔊 Balade audio	Raconter une expérience	– L'accord du participe passé avec être au passé composé (rappel)	– Des mots pour décrire une activité touristique (1)	Les voyelles nasales [ã] et [ɔ̃]
2 Safari Gorilles	🔊 Conversation Programme touristique	Comprendre des conseils et des consignes de sécurité	– Exprimer l'obligation, l'interdiction et donner des conseils. Le subjonctif présent (1) pour exprimer l'obligation	– Verbes et constructions pour exprimer des règles et recommandations	
3 Rencontres	🔊 Émission de radio Témoignage	Parler de ses émotions et de ses sentiments	– Le passé composé et l'imparfait pour raconter des événements passés, des souvenirs	– Exprimer des sentiments et des émotions (1)	La prononciation au passé composé et à l'imparfait
4 Un peu de sport !	🔊 Conversation Brochure	Organiser un week-end à thème	– <i>C'est... qui/c'est... que</i> pour mettre en relief	– Des mots pour décrire une activité sportive insolite Les caractéristiques du français familier	
5 Voyages aventure	Forum de voyage 🔊 Chronique radio	Décrire un voyage insolite	– Le genre des noms	– Des mots pour décrire une activité touristique (2)	
6 C'est ma vie !	Blog 🔊 Conversation	Raconter son parcours	– Les marqueurs temporels (1) : <i>il y a, pendant, depuis, dans</i>	– Des mots liés au parcours personnel et professionnel	La liaison avec les sons [z], [t] et [n]
Cultures	Voyager autrement 🔄 Rencontre interculturelle Pays visités : Suisse, Ouganda, France, Estonie				
Projets	Un projet de classe : Réaliser la carte de nos expériences insolites ou originales. Un projet ouvert sur le monde : Réaliser un mini-guide collaboratif à destination des voyageurs francophones.				

Annexe 2 -03 :

Transcription Cosmopolite A1, Dossier 8, Leçon 4

Piste 149. Document 2 – Activités 6 et 7

Présentateur : Ce soir avec nous, Camille Rumani, pour VizEat. Camille bonsoir.

Camille Rumani : Bonsoir.

Présentateur : Alors, VizEat, pour vous, c'est le réseau du social dining, c'est bien ça ?

Camille Rumani : Exactement. Les hôtes reçoivent les invités chez eux et cuisinent pour eux.

Présentateur : Mais pourquoi appeler VizEat un « réseau social » ?

Camille Rumani : Parce que pour nous, la table, c'est le premier réseau social.

Présentateur : En fait, votre concept, c'est : faire de sa table un lieu de rencontre. Comment vous avez eu cette idée ?

Camille Rumani : Quand j'habitais en Chine, j'ai eu la chance d'être invitée par des collègues chinois. J'ai partagé quelques repas avec eux. Ça a totalement changé mon expérience de la culture chinoise. Vous savez, quand on voyage, ce n'est pas facile de connaître une culture de l'intérieur.

Présentateur : Alors VizEat aide les touristes et les locaux à se rencontrer ?

Camille Rumani : Oui, c'est ça. Notre objectif, c'est de rassembler les gens autour d'une table, pour échanger.

Présentateur : Comment ça marche ? **Il y a des hôtes qui s'inscrivent chez vous et...**

Camille Rumani : Oui, l'hôte qui s'inscrit propose un repas, fixe le prix et l'invité paye en ligne.

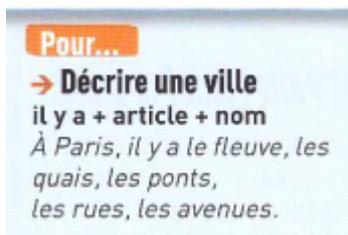
Présentateur : Et cette formule fonctionne bien ?

Camille Rumani : Oui, très bien ! Nous sommes leaders en Europe, avec plus de neuf mille hôtes.

Présentateur : Bravo ! Merci beaucoup Camille.

Camille Rumani : Merci à vous.

Annexe 2 -04 :



Totem 1 (A1) : Dossier 3, Leçon 10, p.44

➤ Les présentatifs

Leçons 10, 15 et 18

- **il y a** + article + nom

À Paris, **il y a** le fleuve, les quais...

- **c'est/voilà/ça** C'est à moi ! Voilà des pommes. Et avec ça ?

➤ C'est, il est

Leçons 10, 15 et 18

- **il/elle est** + adjectif/profession Il est **grand** ; elle est **actrice** ; elle est **intelligente**.

- **c'est un/une** + nom + adjectif C'est une **femme élégante** ; c'est un **acteur sérieux**.

On peut ajouter des **adjectifs**. Il est **grand, jeune** et **sympathique**.

Totem 1 (A1) : Précis de grammaire, p.99

Annexe 2 -05 :

Transcription Cosmopolite A2, Dossier 4, Leçon 2

Piste 44. Activité 8

Présentateur : Matthieu Chedid, bonjour.

Matthieu Chedid : Bonjour !

Présentateur : C'est votre premier voyage à Malte, je crois ?

Matthieu Chedid : Absolument ! **Ce que j'aime particulièrement, c'est La découverte de l'inconnu !**

Alors, me retrouver ici pour la fête de la Musique, c'est génial !

Présentateur : Et alors ? Vos premières impressions ?

Matthieu Chedid : L'île est splendide... mais **ce qui a été fantastique, c'est ma rencontre avec Ira Losco** ! Une chanteuse maltaise très populaire ici et qui a un talent fou ! On a partagé un moment de musique hier soir avec ma sœur Anna.
C'était incroyable !
Présentateur : Matthieu, merci beaucoup pour ce témoignage et belle fête de la Musique ce soir !
Matthieu Chedid : Merci !

Annexe 2 -06 :

ENTRAÎNEMENT

3 Transformez les phrases comme dans l'exemple.

Exemple : Je fais un métier. J'aime ce métier.

→ Je fais un métier **que** j'aime.

- a | Nous connaissons un médecin. Le médecin travaille beaucoup.
- b | Kim étudie un livre. J'ai déjà lu ce livre.
- c | Tu as un travail. Tu as commencé ton travail l'année dernière.
- d | Ils ont une fille. Leur fille fait des études de physique.

4 Complétez avec qui, que ou qu'.

- a | J'aime parler avec des professionnels connaissent leur métier.
- b | Le diplômé je prépare permet d'être dentiste.
- c | J'ai des horaires de travail sont pratiques.
- d | Les commandes il reçoit sont très intéressantes.

Édito A1 : Unité 10, p. 153

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez avec qui, que, où.

- a | La pièce nous dormons est très calme.
- b | La salle à manger est la pièce je préfère.
- c | Nous habitons dans un immeuble est bien situé.
- d | La résidence universitaire je vis est bruyante.
- e | La femme promène son chien dans la rue est ma propriétaire.
- f | Le logement je loue est un studio.

4 Reformulez les phrases avec qui ou que, comme dans l'exemple.

Exemple : J'aime ce quartier. Ce quartier est chic.

→ J'aime ce quartier **qui** est chic.

- a | Mon propriétaire est un homme désagréable. Je n'aime pas du tout cet homme.
- b | Mon propriétaire est un homme désagréable. Il veut toujours augmenter le loyer.
- c | Tu lis des petites annonces. Ces petites annonces sont très intéressantes.
- d | Ils habitent un appartement au rez-de-chaussée. Leur appartement est très sombre.
- e | Le lundi, mon colocataire cuisine des spaghettis. Il m'invite à manger ses spaghettis.

5 Reformulez les phrases avec où, comme dans l'exemple.

Exemple : Il habite sur une péniche. Il n'y a pas beaucoup de place sur cette péniche.

→ Il habite sur une péniche **où** il n'y a pas beaucoup de place.

- a | Il a loué un studio dans un quartier de Lyon. Il y a de nombreux commerces dans ce quartier.
- b | Nous avons une grande terrasse. Nous aimons dîner avec nos amis sur cette terrasse.
- c | J'habite dans une maison. Il y a une cave dans cette maison.
- d | Elle déménage à Montpellier. Elle a trouvé un travail à Montpellier.

PRODUCTION ORALE

6 Comme dans l'exemple, proposez des devinettes à la classe.

Exemple :

C'est une pièce où on dort.

→ La chambre.



Édito A2 : Unité 3, p. 44

ENTRAÎNEMENT

3 Choisissez le pronom correct.

- a | C'est une innovation **qui** / **que** / **dont** je trouve particulièrement intéressante.
- b | Ce sont des scientifiques **qui** / **que** / **dont** se consacrent totalement à leurs recherches.
- c | C'est une application **qui** / **que** / **dont** les gens se serviront beaucoup.
- d | C'est un problème de santé **qui** / **que** / **dont** nous semble sérieux.

4 Reformulez pour mettre en valeur l'élément souligné.

Exemple : L'entreprise a développé cette idée. → C'est l'entreprise **qui** a développé cette idée.

- a | Le bracelet connecté va arriver dans les prochains mois.
- b | Je trouve les applications de santé très intéressantes.
- c | L'équipe pense à l'amélioration du prototype.
- d | Les scientifiques développent ce modèle dans leur laboratoire.
- e | Le rapport aux médecins a beaucoup changé en raison de l'arrivée d'internet.

5 Transformez les phrases comme dans l'exemple.

Exemple : Les nouvelles technologies la passionnent. → **Ce qui** la passionne, **ce sont** les nouvelles technologies. Les nouvelles technologies, **c'est ce qui** la passionne.

- a | Je pense à ma prochaine consultation médicale.
- b | Il déteste les applications de santé.
- c | Nous avons besoin de l'avis d'un spécialiste.

PRODUCTION ORALE

6 Donnez votre opinion sur les éléments suivants :

- a | le tee-shirt connecté
- b | les recherches scientifiques

PRODUCTION ÉCRITE

7 Écrivez un article présentant une invention technique ou technologique en mettant bien en valeur ce qui la rend innovante.

Édito B1 : Unité 11, p. 178

1. Les pronoms relatifs simples

01 p. 22 / 05 p. 94

	Fonction dans la seconde phrase	Exemples
qui	remplace le sujet	<i>Cela concerne tous les habitants. Ces habitants profitent des avantages de la ville. → Cela concerne tous les habitants qui profitent des avantages de la ville.</i>
que	remplace le COD	<i>J'aime les activités culturelles. La ville offre ces activités culturelles. → J'aime les activités culturelles que la ville offre.</i>
dont	remplace un complément introduit par de	<i>C'est drôle d'arriver dans une maison inconnue. Les habitants de cette maison sont partis le matin. → C'est drôle d'arriver dans une maison inconnue dont les habitants sont partis le matin.</i>
où	remplace un complément de lieu	<i>La pièce est spacieuse. Elles pénètrent dans cette pièce. → La pièce où elles pénètrent est spacieuse.</i>
	remplace un complément de temps	<i>Je me lève à une certaine heure. À cette heure-ci je devrais être installée à mon bureau. → Je me lève à l'heure où je devrais être installée à mon bureau.</i>

➔ **Attention !** Devant une voyelle ou un h muet : que devient qu' mais qui ne change pas.

2. Les pronoms relatifs composés

07 p. 124

Les pronoms relatifs composés s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent.

	Fonction dans la seconde phrase	Exemples
avec lequel par laquelle pour lesquels sans lesquelles sur lequel dans laquelle (etc.)	remplace le complément d'un verbe suivi des prépositions avec, par, pour, sans, sur, dans, etc.	<i>Voici les collègues. Il a travaillé avec ces collègues. → Voici les collègues avec lesquels il a travaillé.</i> <i>Voici le parc. Je me promène dans ce parc. → Voici le parc dans lequel je me promène.</i>
auquel à laquelle grâce auxquels grâce auxquelles (etc.)	remplace le complément d'un verbe suivi des prépositions à et grâce à	<i>Ce sont des problèmes. Nous réfléchissons à ces problèmes. → Ce sont des problèmes auxquels nous réfléchissons.</i> <i>C'est une technologie. On peut coder l'ADN grâce à cette technologie. → C'est une technologie grâce à laquelle on peut coder l'ADN.</i>
à cause duquel à côté duquel au-dessus de laquelle au-dessous desquels près desquelles (etc.)	remplace le complément d'un verbe suivi des groupes prépositionnels à cause de, à côté de, au-dessus de, au-dessous de, près de, etc.	<i>Il vient de quitter le ministre. Il avait toujours travaillé auprès de lui. → Il vient de quitter le ministre auprès duquel il avait toujours travaillé.</i>

➔ **Attention !** Quand le nom remplacé par le pronom est une personne, on peut utiliser qui à la place de lequel, laquelle, lesquels et lesquelles.
Ce sont les amies avec lesquelles je pars en vacances tous les ans. = Ce sont les amies avec qui je pars en vacances tous les ans.
Ce sont des gens auxquels on peut parler. = Ce sont des gens à qui on peut parler.
C'est la femme à côté de laquelle il est assis. = C'est la femme à côté de qui il est assis.

3. La mise en relief

03 p. 52

On utilise le présentatif c'est accompagné d'un pronom relatif sujet ou complément pour mettre en relief un élément de la phrase.

Constructions possibles	Exemples
<i>C'est ... qui</i> <i>C'est ... que</i> <i>C'est ... dont</i> <i>C'est ... où</i> <i>C'est ... préposition + lequel / laquelle / lesquels / lesquelles / qui</i>	<i>C'est une histoire qui m'intéresse.</i> <i>C'est le film que je préfère.</i> <i>C'est un sujet dont j'aime parler.</i> <i>C'est un pays où je veux aller.</i> <i>C'est l'amie avec laquelle / avec qui je sors.</i>
<i>Ce qui ... c'est / ce sont</i> <i>Ce que ... c'est / ce sont</i> <i>Ce dont ... c'est / ce sont</i> <i>Ce + préposition + quoi ... c'est / ce sont</i>	<i>Ce qui est sympa, c'est l'ambiance pendant ses concerts.</i> <i>Ce qu'on mange là-bas, ce sont des « canailles ».</i> <i>Ce dont je suis fan, c'est la décoration vintage.</i> <i>Ce à quoi je pense, c'est la météo.</i>

Annexe 2 -08 :

3. LA MISE EN RELIEF

La mise en relief permet d'insister sur un élément de la phrase. D'un emploi très fréquent à l'oral, elle peut être exprimée par la phrase relative et le pronom neutre **ce**.

Le pronom relatif est : L'antécédent est :	Sujet	Complément d'objet direct	Complément d'objet indirect introduit par de	Complément d'un verbe suivi des prépositions à, avec, pour, sans, ...
le pronom neutre ce	qui	que	dont	quoi

Exemples :

- Dans son nouveau poste, **ce qui** lui plaît, ce sont ses responsabilités mais **ce qu'**elle n'apprécie pas, ce sont les horaires tardifs. En tout cas, **ce dont** elle est sûre, c'est qu'elle va tout faire pour réussir.
- **Ce à quoi** je tiens par dessus tout, c'est ma tranquillité !

Alter Ego 3 (B1) : Précis grammatical, p. 172

Annexe 2 -09 :

FUNCTIONNEMENT

Édito A1 : Unité 10, p. 153

Les pronoms relatifs **qui** et **que**

2 Choisissez la bonne réponse.

- Les pronoms **qui** et **que** remplacent un nom et relient deux phrases.

Exemple : Vous faites des études. Ces études sont difficiles.
→ Vous faites des études **qui** sont difficiles.

- Ils changent en fonction de leur rôle dans la phrase.

– **Qui** est a | complément b | sujet.

Exemple : Je connais un avocat **qui** est excellent.

– **Que** est a | complément b | sujet.

Exemple : Jeanne travaille dans un quartier **que** j'adore.

REMARQUE
Devant une voyelle ou un h muet, **que** devient **qu'**.
Exemple : C'est un travail **qu'**il aime.



unité 10 Beau travail !

Annexe 2 -10 :

Grammaire → p. 124

Les pronoms relatifs **qui et **que****

Qui remplace un nom sujet (nominatif).

J'ai un grand appartement. Cet appartement est très lumineux.
→ J'ai un grand appartement **qui** est très lumineux.

Que remplace un nom complément d'objet direct (accusatif).

Je suis sur le site de voyages. Tu m'as conseillé ce site.
→ Je suis sur le site de voyages **que** tu m'as conseillé.

! **Qu'** + voyelle : Je suis sur le site **qu'**elle m'a conseillé.

▶ **Activité 6 p. 32**

Totem 2 (A2) : Dossier 2, Leçon 6, p.27

LES PRONOMS

1. LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

La proposition relative est introduite par un pronom relatif qui remplace un nom ou un groupe nominal de la proposition principale. Ce nom ou groupe nominal est appelé antécédent. ←

Exemple : Ce film raconte l'histoire d'un jeune homme **qui** quitte l'Irlande à la fin du XIX^e siècle. → Le pronom relatif qui remplace le groupe nominal antécédent un jeune homme.

La forme du pronom relatif dépend de sa fonction dans la proposition relative.

Le pronom relatif est :	Sujet	Complément d'objet direct	Complément de lieu et complément de temps	Complément d'objet indirect introduit par de
une(des) personne(s)				
une(des) chose(s) ou un(des) être(s) inanimé(s)	qui	que	où	dont

Alter Ego 3 (B1) : Précis grammatical, p. 171

Annexe 2 -11 :

1 Pas de répétition ←

Utilisez **où** pour corriger l'e-mail de Michel.

Exemple : J'ai une chambre à louer. C'est une belle chambre **où** il y a deux fenêtres.

De : mlewis@hotmail.com
 À : Christine François, Marie Couturier, Jean-Michel Durand
 Objet : Chambre à louer

Bonjour,

J'ai une chambre à louer. C'est une belle chambre.
 Dans cette chambre, il y a deux fenêtres. Dans cette chambre, on peut mettre un grand lit et une table.
 Dans cette chambre, il y a beaucoup de soleil le matin.
 Dans cette chambre, il y a des placards. Donc pas besoin de mettre une armoire.
 À bientôt,
 Michel

Totem 2 (A2) : Dossier 6, Leçon 21, Entraînement.

Point Langue

› LES PRONOMS RELATIFS
OÙ ET DONT pour donner des précisions

c) Transformez chaque série en une seule phrase pour éviter les répétitions.

C'est un pays. Les gens de ce pays sont très heureux.

C'est un pays. Dans ce pays, les conditions de vie sont agréables.

S'EXERCER N° 2

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 3, Leçon 1,

Les pronoms relatifs composés pour éviter les répétitions ← p. 179 et p. 201

1. Par deux. Réécoutez ces extraits de la première partie de l'interview de Sandra Rey (doc. 3 p. 120).
- a. Retrouvez les structures utilisées par Sandra Rey pour éviter les répétitions (act. 5 p. 120).
 Exemple : La bioluminescence, c'est un phénomène très connu. Il y a beaucoup de littérature sur ce phénomène.
 → *La bioluminescence, c'est un phénomène sur lequel il y a beaucoup de littérature.*
 1. On a identifié plusieurs gènes pour ce phénomène.
 2. Aujourd'hui, on a des technologies comme la biologie synthétique. On peut coder l'ADN grâce à la biologie synthétique.

Cosmopolite 3 (B1) : Dossier 7, Leçon 1, p.

Annexe 2 -12 :

3. Les pronoms relatifs

► D1 L6 p. 23 / D5 L3 p. 89

On utilise les pronoms relatifs pour relier deux phrases entre elles, éviter la répétition d'un nom et donner des précisions.

	Fonction dans la seconde phrase	Exemples
QUI	remplace le sujet	<i>Ce sont souvent des gens. Ces gens aiment bien discuter.</i> → <i>Ce sont souvent des gens qui aiment bien discuter.</i>

Cosmopolite 2 (A2) : Précis de grammaire, p.203

Les pronoms

On utilise les pronoms relatifs pour relier deux phrases entre elles, pour éviter la répétition d'un nom et pour donner des précisions. Ils suivent toujours le nom ou le pronom qu'ils remplacent.

Cosmopolite 4 (B2) : Précis de grammaire, p. 195

Annexe 2 -13 :

➔ CARACTÉRISER UN OBJET

Le sac à dos solaire
Voici un sac qui permet de charger les appareils électroniques (téléphones portables, appareils photo, radio, GPS, Ipod, etc.). Il convient tout particulièrement aux personnes qui partent plusieurs jours dans la nature. Ses trois panneaux solaires produisent 4 watts qui chargent une batterie située à l'intérieur du sac. Fabriqué en nylon, imperméable et très résistant, ce sac pèse 1,59 kg.

inédit !

seulement **239 €**

Point Langue

➔ **LES PRONOMS RELATIFS QUI ET QUE pour caractériser un objet ou une personne**

a) Relisez les présentations d'objets et de personnes, et complétez les exemples.
un sac qui...
une tente que... et qui...
Il convient aux personnes qui...
On peut donner une précision sur quelque chose ou quelqu'un avec *qui* ou *que* + une proposition.

b) Choisissez les bonnes réponses.

Qui est le sujet du verbe qui suit.
 le COD du verbe qui suit.

Que est le sujet du verbe qui suit.
 le COD du verbe qui suit.

Attention !
Que devient *qu'* devant une voyelle.
Qui ne change pas.

S'EXERCER n° 2

Alter Ego 1 (A1) : Dossier 7, Leçon 3, p.124

Grammaire → p. 158

Les pronoms relatifs simples

➔ On utilise les pronoms relatifs pour caractériser, définir. Ils remplacent un mot ou un groupe de mots.

- **Qui** représente une personne ou une chose. Il remplace un sujet.
La carrière, qui continue à être importante, ne favorise pas les moins diplômés.
- **Que / Qu'** représente une personne ou une chose. Il remplace un complément d'objet direct.
Les salariés que les entreprises payent le plus sont les informaticiens et les ingénieurs.
- **Où** remplace un complément de lieu ou de temps.
La différence est plus importante dans les pays d'Europe de l'Est où manquent les personnels qualifiés.
Au moment où il y a une crise économique, les différences de salaire sont plus importantes.
- **Dont** remplace un complément (verbe / nom) introduit par **de**.
Un autre fait dont parlent les auteurs. (parler de)
Les artistes dont les diplômes sont moins valorisés. (les diplômes des artistes)

Activité 4 p. 26

Totem 3 (B1) : Dossier 1, Leçon 2, p.19

➔ La qualification : les relatifs simples et composés

4 Associez.

- La cuisine est un lieu de convivialité
- L'équipement est aux couleurs « techno » : inox, blanc, bois clairs
- La nouvelle cuisine privilégie les équipements suspendus
 - dont l'aspect pratique nous séduit.
 - dans lequel on aime à se réunir en toute simplicité.
 - grâce auxquels l'impression d'espace s'accroît.
 - dont les créateurs se sont emparés.
 - qui égayent l'univers quotidien.
 - auxquelles s'opposent les sols et les murs aux couleurs vives.

Alter Ego 4 (B2) : Dossier 3, p. 44

➤ FOCUS LANGUE ▶ p. 23

➔ Les pronoms relatifs *qui, que, à qui, avec qui* pour donner des précisions

14. Imaginez la fin des phrases. Utilisez les pronoms relatifs : *qui, que, à qui, avec qui*.

Exemple : J'ai partagé mon taxi avec un Allemand **qui** était très gentil/**avec qui** j'ai beaucoup discuté/**que** j'ai apprécié/**à qui** j'ai laissé mes coordonnées.

- J'aimerais voyager avec un ami...
- Tu as envie de découvrir un pays...
- Elle souhaite visiter un musée...
- Nous espérons avoir un guide touristique...
- Vous voulez dîner dans un restaurant...
- Ils préfèrent rencontrer un Parisien...

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 1, Leçon 6, S'Exercer, p. 158

Annexe 2 -14 :

➤ FOCUS LANGUE

▶ p. 203

Les pronoms relatifs *où* et *dont* pour donner des précisions

Par deux.

a. Complétez (act. 7 et 8).

- C'est l'intermédiaire ... les habitants du quartier ont besoin pour mieux communiquer avec la mairie.
- Dans le quartier, il y a des zones ... les habitants ont de gros problèmes.
- Il écoute les différentes choses ... les habitants ont besoin ou envie et présente des projets concrets à la municipalité.
- Nous avons travaillé sur le jardin de l'hôtel de ville ... il ne se passe jamais rien.

b. Observez et complétez la règle.

- Le conseiller de quartier est un intermédiaire
→ Les habitants du quartier ont besoin **de cet intermédiaire**.

Le pronom relatif **dont** remplace...

- Dans le quartier, il y a des zones. → Les habitants ont de gros problèmes **dans ces zones**.

Le pronom relatif **où** remplace...

c. Retrouvez pour les exemples 3 et 4 les compléments remplacés par *où* et *dont*.

▶ p. 173

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 5, Leçon 3, p. 89

➤ FOCUS LANGUE ▶ p. 22-23

Les pronoms *où* (1) et *dont* pour donner des précisions sur un lieu

17. Transformez les phrases comme dans l'exemple.

Exemple : Je dors dans une chambre. L'exposition de la chambre est sud-est.

→ Je dors dans une chambre **dont** l'exposition est sud-est.

- Nous avons acheté un appartement.
Nous avons modifié le plan de l'appartement.
- Elle habite un très bel immeuble. La porte cochère de l'immeuble est remarquable.
- Nous sommes allés dans une nouvelle piscine.
Nous avons oublié le nom de cette piscine.
- Nous photographions des immeubles. Les façades de ces immeubles sont recouvertes de fresques géantes.

Cosmopolite 3 (B1) : Dossier 1, Leçon 4.

DOSSIER 3

LEÇON 1

2 p. 44

Europe 1, Europe 1.

« Imaginez un pays dont les habitants travaillent trente-cinq heures par semaine, ont droit à cinq semaines de congés payés par an, prennent des pauses déjeuner d'une heure et demie, ont une espérance de vie des plus longues malgré une tradition culinaire des plus riches. Un pays dont les habitants adorent faire le marché le matin, le dimanche matin, et bénéficient du meilleur système de santé du monde. Vous êtes en France. »

- Julie.

- « Imaginez un pays dont les citoyens font preuve de si peu de civisme qu'il ne leur vient pas à l'esprit de ramasser les crottes de chien. Où les gens s'attendent à voir l'État s'occuper de tout puisqu'ils paient beaucoup d'impôts. Où le client est servi avec nonchalance, voire impolitesse, où l'État reste très centralisé et interventionniste, où les fonctionnaires représentent un quart de la population. Vous êtes toujours en France. »

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 3, Leçon 1, p.44

Point Langue

› LES PRONOMS RELATIFS OÙ ET DONT pour donner des précisions

a) Relisez l'extrait et complétez les exemples.

Imaginez un pays

... le petit commerce survit.

... le client est servi avec nonchalance.

Imaginez un pays

... les habitants travaillent

35 heures par semaine,

... les citoyens font preuve de peu
de civisme.

b) Complétez la règle.

Le pronom relatif ... remplace un
complément de lieu.

Le pronom relatif ... remplace un
complément indirect introduit par
de.

c) Transformez chaque série en une seule phrase pour éviter les répétitions.

C'est un pays. Les gens de ce pays
sont très heureux.

C'est un pays. Dans ce pays, les
conditions de vie sont agréables.

S'EXERCER N° 2

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 3, Leçon 1, p.45

Annexe 2 -15 :

9. 🎧 HSB Apprenons ensemble !

Sina répond à la question : *Selon vous,
à quoi ressemble un quartier idéal ?*

Par deux

- Écoutez. À quoi ressemble son quartier idéal ?
- Relevez ses erreurs et corrigez-les.
- Comment faire pour ne pas répéter ces erreurs ?
- Partagez vos idées, vos techniques avec la classe.



Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 5, Leçon 3, p.89

Activité 9 – Apprenons ensemble !

Modalité : par deux

■ **Objectif** : utiliser **correctement** les pronoms relatifs **où** et **dont** pour donner des précisions

- Annoncer l'activité, faire lire la situation proposée puis les consignes **a** et **b**.
- Procéder à une écoute globale, puis séquencée de l'enregistrement afin que les apprenants aient le temps de repérer les éléments demandés et de les noter. Faire réaliser l'activité par deux.

Dossier 5 Leçon 4

- Mettre en commun en groupe classe : interroger plusieurs apprenants, qui donnent chacun une caractéristique ; la classe valide. Écrire les phrases de Sina au tableau sous leur dictée.
- Demander à un apprenant de venir souligner **les erreurs** puis interroger le groupe sur les corrections à apporter. Leur demander ensuite d'écrire en face de chaque phrase la **forme correcte** et de justifier les réponses.
- Procéder à l'écoute de la seconde partie de l'enregistrement afin de vérifier les réponses.
- Donner la consigne **c** et laisser les apprenants échanger par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe (**d**) en notant les propositions des apprenants au tableau.
 - ▶ **Transcriptions** À mon avis, c'est d'abord un quartier que les gens vivent bien ensemble. Les relations entre voisins sont importantes pour moi. C'est aussi un quartier qu'on trouve des espaces verts, beaucoup de jardins et donc pas beaucoup de pollution. En fait, c'est le quartier que tout le monde rêve !
À mon avis, c'est d'abord un quartier où les gens vivent bien ensemble. Les relations entre voisins sont importantes pour moi. C'est aussi un quartier où on trouve des espaces verts, beaucoup de jardins et donc pas beaucoup de pollution. En fait, c'est le quartier dont tout le monde rêve !
 - ▶ **Corrigé** **a.** et **b.** C'est un quartier **que** (où) les gens vivent bien ensemble ; **qu** (où) on trouve des espaces verts ; c'est le quartier **que** (dont) tout le monde rêve. **c.** et **d.** Pour apporter des précisions, **que** n'est pas toujours le relatif attendu. On doit se demander quel est le mot ou l'expression remplacé(e) : il faut utiliser **où** si c'est un lieu et **dont** si l'expression remplacée est introduite par **de**. On peut s'en rappeler facilement pour **de** et **dont** qui commencent par la même lettre : **d**.

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 5, Leçon 3, Guide pédagogique

Annexe 2 -16 :

8 Objets improbables !

Transformez pour obtenir une seule phrase.

*Exemple : Je n'achète que des objets high-tech.
Grâce à ces objets, je suis branché !*

→ Je n'achète que des objets high-tech grâce auxquels je suis branché !

- a** C'est un objet indispensable. Grâce à cet objet, on peut parler couramment français.

- b** J'ai acheté ce parapluie. On peut bronzer sous ce parapluie.
- c** Je vous présente les stylos « frenchy ». Avec ces stylos, vous écrivez français sans erreurs.
- d** Voilà un téléphone. À l'aide de ce téléphone, vous pouvez téléphoner !

9 Détecteur connecté

En trois phrases, présentez cet objet. Donnez ses caractéristiques. Utilisez des pronoms relatifs composés.



« Nest protect », un détecteur de fumée connecté à votre smartphone.

Totem 3 (B1) : Dossier 6, Leçon 28, Entraînement,

Annexe 2 -17 :

> Ce qui, ce que... c'est... pour mettre en relief

3. Transformez selon le modèle.

Exemple : Le climat du Nord me déplaît

→ Ce qui me déplaît, c'est le climat du Nord.

- J'adore l'architecture du centre-ville.
- L'accent marseillais m'amuse énormément.
- L'architecture moderne de la ville me plaît bien.
- Je déteste le bruit et la foule de la ville.
- J'apprécie le calme de la province.
- La pollution est très gênante pour moi.
- La saleté de la rue me choque.

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 3, Leçon 3, S'Exercer, p.55

> La mise en relief

4. Transformez comme dans l'exemple.

Exemple : La vulgarité de l'émission me dérange.

→ C'est la vulgarité de l'émission qui me dérange.

- Le programme de demain me convient très bien.
- J'adore les émissions de télé-réalité.
- Je regarde le premier documentaire sur cette région.
- Les thèmes de ce débat m'ont beaucoup intéressé.
- La télé-réalité met en scène les gens ordinaires.
- Les nouveautés intéressent les spectateurs.

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 4, Leçon 1, S'Exercer, p.63

9 p. 54

1. - Merci d'avoir accepté de témoigner pour notre dossier sur Paris et la province. Je vous rappelle les trois questions qui nous intéressent. Premièrement, pourquoi vous avez choisi d'habiter là ? Deuxièmement, ce qui vous plaît, ce que vous appréciez dans ce lieu, et finalement, ce qui vous déplaît, quels inconvénients vous trouvez.

- En fait, je n'ai pas vraiment choisi, je suis arrivé en Bourgogne à l'âge de un an, et j'y habite toujours !

→ Ce que j'aime en province, c'est un état d'esprit qu'on ne retrouve pas à Paris : je suis copain aussi bien avec le maire qu'avec le boulanger du coin. Ce qui me plaît en Bourgogne, ce sont les paysages et tous les produits de la région. Pour votre dernière question, je vois pas ! Aucun inconvénient à vivre ici !

2. - Vous savez, mon cœur et mes origines sont en Bretagne, mais je suis obligé de vivre à Paris. Mes activités professionnelles me font prendre l'avion au moins une fois par semaine, ce que je ne peux pas faire hors de Paris. C'est également beaucoup plus pratique pour mes rendez-vous de travail !

→ Ce que j'apprécie particulièrement ici, c'est la vie culturelle, les musées, les théâtres... Mais bien sûr, la vie est plus chère qu'en Bretagne... Et ce qui est insupportable, c'est la circulation... Ce qui me manque le plus ? C'est la mer !

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 3, Leçon 3,

8 p. 62

- Europe FM. Passons maintenant à la suite de Planète Télévision, avec notre rendez-vous quotidien : voici les messages des auditeurs laissés sur notre répondeur hier soir.

→ - Edmond, de Vichy. Bonsoir, je vous appelle parce que je viens de regarder sur TF1 l'émission « Qui veut gagner des millions ? », je l'avais jamais vue avant. Je sais que ce sont les émissions comme ça qui marchent, ça distrait les spectateurs et puis les millions ça fait rêver tout le monde... mais alors !! Les questions posées sont vraiment nulles ! Et, en fait, c'est l'ignorance des candidats qui me choque le plus. Moi je dis non, non et non, arrêtez ! Arrêtez ce genre d'émission stupide ! Au revoir !

→ - Sonia, Paris vingtième. Bonjour à tous les auditeurs ! Alors, moi, je voulais dire simplement bravo à la nouvelle télé-réalité, programmée sur M6 hier soir. C'est l'originalité de l'émission qui m'a plu, c'est ça que j'aime avant tout. Je me suis bien amusée !

→ - Bonsoir, c'est Corinne, de Lyon. Écoutez, alors, je suis en train de regarder « 24 heures chrono » sur Canal. Alors, j'ai rien à dire sur la qualité du scénario, c'est bien fait, y'a du suspense, mais moi, c'est la violence de certaines scènes que j'accepte pas. À cette heure de grande audience, je suis pas d'accord, c'est pas un spectacle pour les enfants. Voilà, bon, c'est tout ce que j'avais à dire, bonsoir !

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 4, Leçon 1,

Annexe 2 -18 :

Les procédés de mise en évidence pour capter l'attention : l'emphase p. 178 et p. 202

2. a. Par deux. Observez ces extraits de la vidéo de la leçon 4 et les structures employées pour capter l'attention [act. 4 p. 110].

Extraits	Structures
Christelle Floricourt, 24 ans, journaliste.	Phrase sans verbe conjugué.
Alors ce métier de journaliste , je l'ai découvert grâce à mon grand-père.	Élément de sens en début de phrase, repris par un pronom.
Cet aspect découverte, cet aspect curiosité et touche-à-tout m'a vraiment plu.	Répétition d'un élément de sens.
Alors les compétences que j'ai développées, la principale, c'est vraiment la curiosité.	
Le domaine que je préfère couvrir, c'est le domaine « société ».	Emploi d'une tournure de présentation (c'est ...) pour insister sur l'élément mentionné juste avant.
Dans ce métier-là, c'est sûr qu'il faut comme je le disais s'intéresser à tout.	

Cosmopolite 3 (B1) : Dossier 6, Leçon 4, p. 112

La mise en relief pour souligner une information p. 166 et p. 196

1. Observez cette mise en relief extraite du document 1 p. 54. Trouvez une autre mise en relief de ce type dans le document.

Si l'initiative attire beaucoup de critiques, **c'est parce qu'**elle pose la question du financement de l'entretien de nos monuments.

La structure *Si... c'est...* permet de mettre en relief :

- une cause : *Si... c'est parce que / grâce à / à cause de / suite à...*
Si notre pays est la première destination touristique au monde, c'est parce qu'il regorge de sites historiques.
- un but : *Si... c'est pour / pour que / dans le but de...*
S'il organise un loto du patrimoine, c'est pour répondre à une situation d'urgence.

Cosmopolite 4 (B2) : Dossier 3, Leçon 3, p.

Annexe 2 -19 :

4 Caractériser

Décomposez la phrase comme dans l'exemple.

C'est une pièce où j'aime travailler.
 → *C'est une pièce. J'aime travailler **dans cette pièce**.*
C'est une pièce où j'aime recevoir des amis. → _____

Grammaire → p. 124

Le pronom relatif où

Comme **qui** et **que**, le pronom relatif **où** permet de relier deux phrases.

Où remplace un complément de lieu.

*C'est une pièce. Je travaille **dans cette pièce**.*
*C'est une pièce **où** je travaille.*

▶ Activités 1 et 3 p. 84

6 Décrire

Reliez les phrases avec le pronom relatif **où**.

→ a C'est une grande cuisine. On mange dans la cuisine.
 b C'est une chambre sympa. J'aime dormir dans cette chambre.
 c C'est une petite ville. On va souvent au cinéma dans cette petite ville.

Totem 2 (A2) : Dossier 6, Leçon

> Caractériser un objet

2. Complétez les définitions suivantes avec le pronom relatif **qui** ou **que** puis dites de quel objet on parle.

- C'est un objet ... les coiffeurs utilisent souvent et ... sert à couper.
- C'est un objet ... se trouve dans la maison et ... sert à éclairer une pièce.
- C'est un vêtement ... on met quand il pleut et ... permet de se protéger.
- C'est un objet ... on utilise pour boire.
- C'est un meuble ... on trouve dans une maison ou dans un jardin et ... permet de s'asseoir.

Alter Ego 1 (A1) : Dossier 7, Leçon 3,

GRAMMAIRE > les pronoms relatifs

Cahier
unité 3
activités

PRODUCTION ORALE

6 Comme dans l'exemple, proposez des devinettes à la classe.

Exemple :

C'est une pièce où on dort.

→ La chambre.



Édito A2 : Unité 3, p. 44

> Les pronoms relatifs composés pour informer sur un objet

2. a) Reformulez comme dans l'exemple.

Exemple : Vous pourrez filmer grâce à cet appareil. → C'est l'appareil grâce auquel vous pourrez filmer.

- Vous devez appuyer sur ces deux boutons pour enregistrer.
- Vous pouvez mettre votre mobile dans cet étui.
- Vous pourrez suivre deux émissions simultanément sur ce grand écran.
- Votre vie sera plus facile grâce à ces innovations technologiques.

b) Reliez les éléments des colonnes A et B avec des pronoms relatifs composés pour former des phrases complètes.

A		B	
Voilà le portable		lequel	J'ai payé 150 €.
L'écran	pour	laquelle	les fonctions s'affichent est trop petit.
Les jeux	sur	lesquels	je joue sur mon portable sont super !
C'est la touche	grâce	lesquelles	il faut appuyer pour démarrer l'ordinateur.
L'ordinateur	avec	auquel	je travaille est très puissant.
C'est un accessoire	sans	à laquelle	l'appareil ne peut pas fonctionner.
C'est l'innovation		auxquels	votre travail sera plus simple.
		auxquelles	

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 9, Leçon 2,

Annexe 2 -20 :

FOCUS LANGUE > p. 37

C'est... qui (qu')/C'est... que pour mettre en relief

11. Mettez les phrases en relief. Utilisez : c'est ou ce sont, qui ou que.

- Le tourisme sportif, ... la solution ... convient à toutes les personnes actives et curieuses.
- ... le pilotage ... m'a donné cette sensation de liberté et cette envie d'aventure.
- Entre le surf et le surf des neiges, ... le surf ... je préfère.
- ... des excursions ... sont proposées et accessibles à tout le monde.

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 2, Leçon 4, S'Exercer, p.162

Annexe 2 -21 :

4. La mise en relief

Il est possible de souligner et mettre en relief un élément de la phrase.

C'est ... qui pour mettre en relief le sujet :

L'escalade, **c'est** une expérience unique **qui** vous fera découvrir des sites magnifiques.

C'est ... que pour mettre en relief le complément d'objet direct [COD] :

Le canyoning, **c'est** la découverte de lieux magiques **que** vous n'oublierez jamais !

Ce qui / ce que ... c'est / ce sont pour mettre en relief un élément de la phrase :

Ce qui a été fantastique, **c'est** ma rencontre avec Ira Losco !

Ce que j'aime particulièrement, **ce sont** les vacances !

Attention ! Dans **ce qui / ce que**, « ce » signifie « la chose qui », « la chose que ».

Cosmopolite 2 (A2) : Précis de grammaire, p.203

LA MISE EN RELIEF

Édito A2 : Mémento

On l'utilise pour...

- mettre en valeur le sujet :

C'est un plat **qui** est délicieux.

- mettre en valeur le complément :

C'est un restaurant **que** je recommande.

La mise en valeur avec **Ce que / Ce qui ...**, **c'est** est très fréquente aussi :

Ce que je préfère, **c'est** le gâteau au chocolat.

Ce qui me plaît, **ce sont** les desserts au chocolat.

Annexe 2 -22 :

GRAMMAIRE > la mise en relief

Édito A2 : Unité 11, p. 156

■ ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases suivantes. Dans les parties soulignées, quels mots permettent d'insister sur les éléments en gras ?

a | **C'est elle qui** m'a donné le goût de la lecture.

c | **C'est la solidarité internationale que** j'ai choisie.

b | **C'était le prof que** je préférais.

d | **C'est une expérience que** je n'oublierai jamais.

■ FONCTIONNEMENT

La mise en relief

On utilise la mise en relief, **c'est ... que/qui**, pour donner plus d'importance à un élément de la phrase.

On utilise **qui** quand on donne plus d'importance au **sujet** du verbe.

On utilise **que** quand on donne plus d'importance au **complément** du verbe.

Formation

- Pour insister sur un **nom** (ou groupe nominal) **sujet**, on utilise **C'est + nom + qui** :

C'est un prof qui enseigne le français depuis longtemps.

- Pour insister sur un **nom** (ou groupe nominal) **complément**, on utilise **C'est + nom + que** :

C'est un prof que je n'oublierai jamais.

(Rappel : **que** devient **qu'** devant une voyelle.)

- Pour insister sur un **pronom**, on utilise **C'est + pronom tonique (moi, toi, lui/elle, nous, vous, eux/elles) + qui/que** :

C'est lui qui enseigne le français depuis longtemps. / **C'est lui que** j'ai appelé.

REMARQUES

- On utilise **ce sont** à la place de **c'est** si l'élément mis en relief est au pluriel :

Ce sont les sciences naturelles que je préfère.

- On peut aussi utiliser **ce qui** ou **ce que** en début de phrase :

Ce que j'aime, **c'est** la lecture. (= **C'est la lecture que** j'aime.)

Ce qui me passionne, **c'est** la lecture. (= **C'est la lecture qui** me passionne.)

Annexe 2 -23 : (page suivante)

> Donner une définition

1. a) Associez le mot et sa définition.

- | | |
|------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1. La peur • | • a) C'est quand on ne montre pas ses qualités. |
| 2. La liberté • | • b) C'est quand on est content en général de sa vie. |
| 3. La modestie • | • c) C'est un sentiment désagréable, quand on trouve le temps long. |
| 4. Le bonheur • | • d) C'est un sentiment qui fait reculer devant un danger. |
| 5. L'ennui • | • e) C'est vivre sans contraintes. |

b) Reformulez chaque définition d'une autre façon, comme dans l'exemple. Choisissez parmi les quatre structures :

- C'est + verbe infinitif
- C'est + nom + adjectif qualificatif
- C'est + nom + qui + proposition
- C'est quand + phrase

Exemple : La peur, c'est quand on recule devant un danger.

Alter Ego 2 (A2) : Dossier 1, Leçon 1,

FOCUS LANGUE

Caractériser quelqu'un

Par deux. Observez et, à l'aide des activités 2 et 9, complétez avec un ou deux exemples.

c'est ou ce sont + nom + proposition relative

Les Français, pour moi, **ce sont** les Européens qui se plaignent le plus !
 Pour les Mexicains, le Français, **c'est** une personne qui a une bonne éducation, qui est cultivée et qui a fait des études...

c'est ou ce sont + pronom indéfini + proposition relative

Pour les Danois, le Français, **c'est** quelqu'un qui comprend ce qu'on lui dit en anglais, mais qui répond en français!...

► p. 172

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 5. Leçon 1. p.85

Annexe 2 -24 :

Les mots pour...	
Faire des éloges	Faire des reproches
Ce que je trouve } bien, formidable, c'est...	J'ai un reproche, une remarque à vous faire.
Ce qui me paraît }	Vous auriez pu m'informer !
Ce que j'apprécie chez vous, c'est...	Ce qui me paraît } inacceptable, c'est...
Vous êtes le(la) meilleur(e).	Ce que je trouve }
Félicitations ! Vous méritez une promotion.	Ce que je désapprouve } c'est votre manque d'ouverture d'esprit...
	Ce que je vous reproche }
	Je vous trouve irresponsable.
	Vous êtes incapable de respecter les délais.

S'EXERCER n°4

Alter Ego 3 (B1) : Dossier 1, p.

FOCUS LANGUE ► p. 85

Caractériser quelqu'un

1. Associez les différents éléments pour faire des phrases.

- a. Les Français, • La Française, • Le français, • La population française,
 b. c'est • ce sont
 c. une femme • une population • un homme • des gens
 d. qui aiment avoir une certaine qualité de vie. • qui est réputée pour sa culture, son mode de vie et son éducation. • qui se montre élégante et délicate avec du caractère. • qui a de bonnes manières et qui a la réputation d'être romantique. • qui sont profondément attachés à leurs traditions et à leur pays. • qui bénéficie d'un système public critiqué mais véritablement bon par rapport aux autres.

2. Lisez les informations. Caractériser les personnalités françaises en une phrase.



a. Zaz
 chanteuse – sincère dans ses textes – fragile – appréciée par toutes les générations



b. Victor Hugo
 écrivain – connu pour son livre *Les Misérables* – défenseur de l'Homme – sensible



c. Gad Elmaleh
 humoriste – célèbre pour ses sketches sur le quotidien – simple – accessible



d. Antoine Griezmann
 footballeur – buteur talentueux – équipier de cœur



e. Nicole Ferroni
 comédienne – chroniqueuse radio – humaine – intéressante – connue pour ses idées franches

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 5, Leçon 1, S'Exercer, p.172

Annexe 2 -25 :

Grammaire → p. 124

Ce que / Ce qui... c'est

Ce que... c'est / Ce qui... c'est permet de mettre en valeur un mot.

Ce que + sujet + verbe + **c'est** + nom ou infinitif :
Ce que je préfère, **c'est** lire.

Nom ou infinitif + **c'est ce que** + sujet + verbe :
Lire, **c'est ce que** je préfère.

Ce qui + verbe + **c'est** + nom ou infinitif :
Ce qui est bien, **c'est** la lecture.

Nom ou infinitif + **c'est ce qui** + verbe :
La lecture, **c'est ce qui** est bien.

▶ Activités 1 et 2 p. 58

Totem 2 (A2) : Dossier 4, Leçon 13,

Grammaire → p. 159

La mise en relief d'une idée

- **Idée** + **c'est ce qui / c'est ce que / c'est ce dont / c'est ce à quoi** + phrase
Le charme, c'est ce à quoi je pense pour représenter la France.
- **Ce qui / Ce que / Ce dont / Ce à quoi** + phrase, **c'est** + **idée**
Ce à quoi je pense pour représenter la France, c'est le charme.
- **ce qui** = sujet
ce que = COD
ce à quoi = complément introduit par **à**
ce dont = complément introduit par **de**

▶ Activités 5 et 6 p. 137

Totem 3 (B1) : Dossier 8, Leçon 38,

Annexe 2 -26 :

FOCUS LANGUE ▶ p. 69

Ce qui/Ce que... c'est/ce sont... pour mettre en relief ←

4. Choisissez la forme correcte.

- Ce qui / que est formidable pendant la fête de la Musique, c'est / ce sont le partage entre les gens.
- Ce qui / que les Français aiment le 21 juin, c'est / ce sont toute la variété musicale dans la rue en une seule soirée.
- Ce qui / que fait le succès d'un bar le 21 juin, c'est / ce sont les groupes de musique.

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 4, Leçon 2, S'Exercer, p.168-169

Les expressions pour mettre en relief ▶ p. 164 et p. 202

2. Relisez vos réponses à l'activité 10 (c et d) de la leçon 1 (p. 49).

a. Complétez.

Pour mettre en relief un élément de la phrase, j'utilise **ce que / ce qui / ce à quoi / ce dont, c'est / ce sont** : ←

- ... est sujet du verbe qui suit ;
- **ce que** est le complément (COD) du verbe qui suit ;
- ... est le complément introduit par **de** du verbe qui suit ;
- ... est le complément introduit par **à** du verbe qui suit.

- b.** Par deux. Quelle sortie préférez-vous : le restaurant, le festival ou les puces ? Précisez pourquoi avec une expression de mise en relief.
Exemple : Je choisis les puces. *Ce dont je suis fan, c'est la décoration vintage.*

Cosmopolite 3 (B1) : Dossier 3, Leçon 1, p. 52

Annexe 2 -27 :

FOCUS LANGUE

Les caractéristiques du français familier

a. 23 Écoutez encore et concentrez-vous sur les extraits ci-dessous.

Français écrit
Tu n'as pas envie ?
Tu imagines les sensations.
Je ne connais pas.
Ce sont vraiment des professionnels.
Il y en a plein.

b. Complétez.

Différences entre l'oral et l'écrit	Exemples
Le e muet disparaît. Il est remplacé par l'apostrophe.	<i>J'connais pas.</i>
<i>Tu</i> devient <i>t'</i> .	
<i>Il</i> devient <i>y</i> .	
Le <i>ne</i> de la négation disparaît.	
<i>Ce sont</i> devient <i>c'est</i> .	

c. Retrouvez la formulation de « oui » et « ami » en français familier.

p. 162

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 2, Leçon 4.

Leçon 4

FOCUS LANGUE ▶ p. 36

Les caractéristiques du français familier

10. Indiquez si les phrases sont en français familier ou en français standard. Transformez-les en français familier ou français standard.

- T'as déjà fait du parachute ascensionnel ? Y paraît que c'est génial !
- J'pars avec des potes sur un bateau en Indonésie pour aller surfer pendant deux semaines.
- Ce sont des amis qui m'ont recommandé de faire un stage de pilotage.
- Descendre à 20 mètres de la surface de l'eau ? Ouais, j'ai adoré et j'ai pas eu peur !
- Tu n'es jamais parti en randonnée dans le parc du Mercantour ? Il fait froid mais c'est superbe !
- Je suis allé au Maroc pour faire du kite-surf, il y a des beaux spots pour en faire !

Cosmopolite 2 (A2) : Dossier 2, Leçon 4, S'Exercer, p.162

Transcription Cosmopolite A2, Dossier 2, Leçon 4

Piste 23. Activités 2 et 3

Homme 1 : Tu fais quoi le week-end prochain ?

Homme 2 : Rien de spécial... Pourquoi ?

Homme 1 : T'as pas envie de tenter un truc nouveau ?

Homme 2 : Comme quoi ?

Homme 1 : Se faire un week-end char à voile sur la côte d'Opale !

Homme 2 : Du char à voile ?

Homme 1 : Ouais ! C'est un sport que j'ai envie d'essayer depuis super longtemps !

Homme 2 : J'connais pas... Ça doit être super dur au début, non ?

Homme 1 : C'est clair ! Il vaut mieux commencer l'expérience avec un moniteur.

Regarde ce site. C'est mon pote Julien qui m'en a parlé. Le club s'appelle Les

Drakkars et il propose des séances d'initiation.

Homme 2 : Waouh ! La plage est immense !

Homme 1 : Et t'as vu la vidéo ? **C'est vraiment des pros** ! T'imagines les sensations ! C'est le genre d'expérience que j'adore !

Homme 2 : Comment ça se passe ? C'est cher ?

Homme 1 : Deux heures d'initiation, c'est 45 €. Et on pratique pendant 1 h 30 au minimum.

Homme 2 : Et on va loger où ?

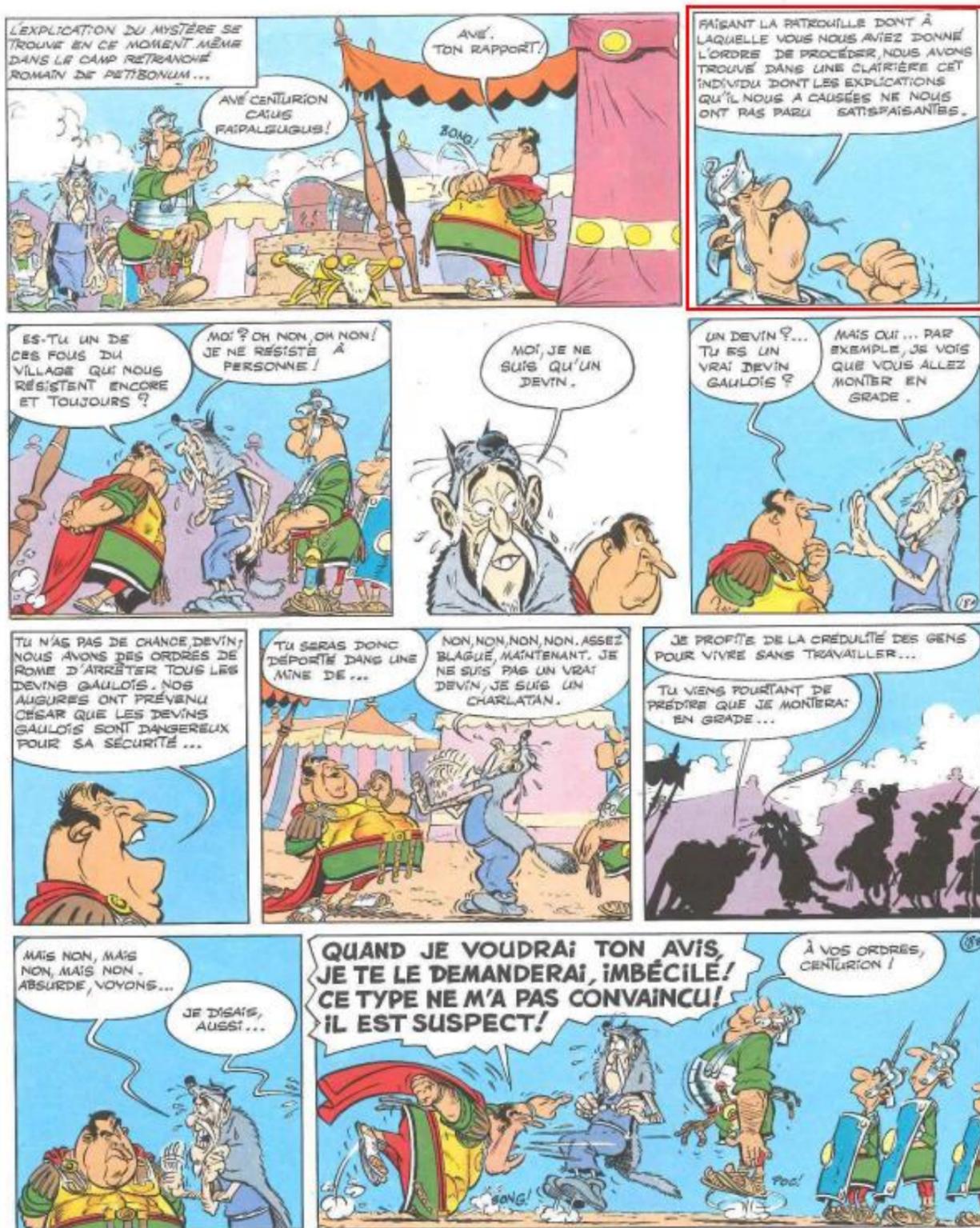
Homme 1 : On trouvera une chambre sur Airbnb. J'ai déjà regardé : **y'en a plein** !

Homme 2 : Pour y aller, je te propose le covoiturage. C'est le transport qui nous coûtera le moins cher !

Homme 1 : On prépare le budget ?

Homme 2 : C'est parti

Annexe 3 : Extrait de la BD Astérix Le Devin pour l'Activité 1.0



Annexe 4 : Marche à suivre PFC

Marche à suivre PFC :

Dans **PFC/Transcriptions** [Projet PFC Projet FLORAL \(projet-pfc.net\)](http://projet-pfc.net)

- cliquez sur [Outils de requête/Show query tools](#) pour accéder à la recherche multicritère
- sélectionnez **Cette phrase/This phrase** pour obtenir la suite mots exacts ("..."; donne des résultats plus ciblés)
- vous pouvez taper « qui » ou « que » ou « qu* » (* sans espace = toute fin du mot possible)
- « * », « * * », etc. (astérisque(s) entre espaces) : pour chercher un(des) mot(s) dans une phrase exacte
- une fois la 1^{ère} requête faite, vous pouvez travailler directement dans la barre de recherche principale (jaune) en modifiant seulement un signe ou un mot à partir de requêtes précédentes (p.ex. @transcription "c'est ça qu*", "c'est * qu*", etc.)



Pour chercher le **contexte plus large** : copier/coller le code du locuteur (2^{ème} colonne) dans un deuxième onglet PFC. Vous obtenez toutes les lignes transcrites du locuteur et pouvez chercher la ligne voulue (no de ligne = 1^{ère} colonne) et découvrir son contexte. Le symbole du micro vous permet d'écouter l'audio.



Annexe 5 : GLOSSAIRES

I. TERMES

Antécédent : GN dont la relative est le modifieur (*la personne [qui s'est occupée de l'ordinateur]*)

Canonique (phrase ou forme) : proposition ou forme simple servant de modèle

Clivée : structure en *c'est...qu-* qui permet de séparer et distinguer un élément du reste de sa construction (*c'est les relatives qui m'intéressent*)

Corpus : collections de textes, oraux comme écrits, collectés selon des principes bien déterminés, dans le but d'observer des faits de langue tels qu'ils se manifestent dans un ensemble de productions, le tout interrogeable de nos jours sur ordinateur

Défective : variante de relative « non-standard » en *que* (*des lois que personne a envie*, équivalent « standard » : *des lois dont personne a envie*)

Ordinaire (dans *français parlé ordinaire*) : « le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours » (Gadet 1997 : 3)

Pseudo-clivée : structure en deux parties de forme « A c'est B » (forme canonique : *ce qu-...c'est*) qui permet de créer un effet d'attente ou de suspense (*ce qui m'intéresse c'est les relatives*)

Résomptive : variante de relative « non-standard » en *que* + PRON ou PRÉP ou PRÉP+PRON (*un pampers que tu peux aller dans l'eau avec* ; équivalent « standard » : *un pampers avec lequel tu peux aller dans l'eau*)

Standard (non-standard) : usage valorisé « aux dépens des formes attestées non centrales, orales, ordinaires et populaires », considéré comme la norme, mais qui n'est « ni usage effectif, ni langue première de qui que ce soit » (Gadet 2003 : 17-18)

II. ABRÉVIATIONS

ADJ : adjectif

ADV : adverbe

CADJ : complément d'un adjectif

CC : complément circonstanciel

CN : complément du nom

COD : complément d'objet direct

COI : complément d'objet indirect

CLAPI : *Corpus de LAngue Parlée en Interaction*

DÉT : déterminant

GMF : *Grammaire Méthodique du Français* (2018 [1994])

GN : groupe nominal

GPrép : groupe prépositionnel

GV : groupe verbal

N : nom

P : phrase

PFC : *Phonologie du Français contemporain*

PRÉP : préposition

PRON : pronom

SN : syntagme nominal

V : verbe

Annexe 6 : Fichiers audio

Numéro zip	Contenu	Référence
01	Extraits PFC et CLAPI, <i>qui</i> et <i>que</i> : prononciation et transcription	Activité 1.1.1
02	Extraits intonation et prosodie	Chapitres 2.1 et 2.2
03	Extrait CLAPI Bielefeld : définition	Activité 2.2
04	<i>Cosmopolite A1</i> , occurrence <i>il y a...qui</i>	Analyse méthodes FLE
05	<i>Cosmopolite A2</i> , Mathieu Chedid	Analyse méthodes FLE
06	<i>Cosmopolite A2</i> , erreurs <i>que</i> à corriger	Analyse méthodes FLE
07	<i>Cosmopolite A2</i> , français familier	Analyse méthodes FLE