HAL
open science

EXPRESSION DE LA CAUSE DANS DES PRODUCTIONS ECRITES ET ORALES EN FLE : APPRENANTS CHYPRIOTES HELLENOPHONES

Nathalie Christoforou, Marina Christofi

To cite this version:

Nathalie Christoforou, Marina Christofi. EXPRESSION DE LA CAUSE DANS DES PRODUCTIONS ECRITES ET ORALES EN FLE : APPRENANTS CHYPRIOTES HELLENOPHONES. Colloque international des Etudiants chercheurs en DIdactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01252335

HAL Id: hal-01252335

https://hal.science/hal-01252335v1

Submitted on 7 Jan 2016

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

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

EXPRESSION DE LA CAUSE DANS DES PRODUCTIONS ECRITES ET ORALES EN FLE : APPRENANTS CHYPRIOTES HELLENOPHONES

Nathalie CHRISTOFOROU, Marina CHRISTOFI
christoforou.c.nathalie@ucy.ac.cy, *christofi.marina@ucy.ac.cy*
Département d'Etudes Françaises et de Langues Vivantes,
Université de Chypre
1678 Nicosie
Chypre

Abstract : The aim of this contribution is to present a case study on the causal expression by Greek Cypriot learners of French as a foreign language. We have examined the writing and speaking performances of learners who already studied causal expression, in order to realize what grammatical and lexical items they use.

1. Introduction générale

L'objectif de cette contribution sera de présenter une étude de cas portant sur l'expression de la cause par des apprenants chypriotes hellénophones de FLE (français langue étrangère), étudiants à l'Université de Chypre. Plus particulièrement, nous nous concentrons sur des productions écrites et orales d'apprenants ayant déjà étudié l'expression de la cause, afin de voir s'ils ont véritablement acquis ce savoir-faire. Comme le note Courtillon (2003 : 120) : « Il ne faut pas confondre la connaissance de la règle et son acquisition, […] la capacité à produire spontanément des formes correctes dans une situation de communication orale ou écrite ». Dans le but de saisir l'étendue de cette difficulté, nous avons centré notre étude sur l'analyse de l'emploi des items lexicaux et grammaticaux exprimant la cause, à partir d'un corpus de productions orales et écrites (des essais argumentatifs à l'écrit et des débats à l'oral sur les mêmes thématiques). Nous présenterons tout d'abord quelques fondements théoriques autour de l'expression de la cause ainsi que la place qu'occupe celle-ci en didactique du FLE et puis l'objectif de l'étude. Par la suite nous expliciterons le cadre de la recherche et procéderons à l'analyse des données du corpus. Enfin, nous exposerons les résultats de l'étude.

2. Cadre théorique

Dans la présente étude, l'attention particulière que nous avons portée à la notion de causalité s'explique par le fait qu'elle constitue un moyen privilégié pour accéder au contenu sémantique des énoncés. Dans le domaine linguistique, la causalité désigne une relation de cause à effet (Anscombre, 1984, Hybertie, 1996, Nazarenko, 2000). Declés et Guentchéva (1998 : 8) entendent par causalité :

> « un schème qui établit une relation causale entre deux situations (S1 et S2), du point de vue aspectuel, que ces deux situations soient conceptualisées comme des événements, des états ou des processus ».

Nous parlons ainsi d'une relation entre deux situations. Par ailleurs, Gross (1983) définit deux conditions déterminant l'existence d'une relation causale :

> « Le phénomène A est la cause d'un phénomène B quand les conditions suivantes sont remplies : (i) le phénomène A précède dans le temps le phénomène B, (ii) le phénomène A est nécessaire à l'apparition du phénomène ».

La présence des relations causales est en effet significative car ces relations permettent véritablement d'organiser entre elles des connaissances, en les rendant intelligibles.

En didactique du FLE, l'expression de la cause constitue un sens lexical couramment étudiée, dès les premières classes de l'apprentissage. Les apprenants sont régulièrement amenés à rédiger des productions argumentatives à travers l'utilisation des relations causales. Pour cette raison, il est question d'un sens lexical plus ou moins repérable et identifiable au sein des productions écrites et orales des apprenants.

Selon le *Référentiel pour le Cadre Européen Commun* (Chauvet, 2007), l'apprenant d'une langue étrangère est censé s'approprier des items lexicaux comme « parce que » et « car » afin d'exprimer la cause, dès le niveau A2. Nous constatons ainsi que l'apprentissage de la cause débute relativement tôt. Lorsque l'apprenant atteint le niveau B1, il peut « exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée » (CECR, 2001 : 25). Plus particulièrement, en production orale du niveau B1, l'apprenant doit pouvoir « argumenter en exposant des raisons » (Chauvet, 2007 : 77) et en production écrite il doit pouvoir « argumenter en justifiant et en exposant son point de vue » (2007 : 89). Les items grammaticaux considérés comme acquis sont « les articulateurs logiques simples [exprimant] la cause » comme « *puisque » et « comme »* (2007 : 90). Dans l'enseignement des articulations logiques, la priorité est souvent donnée à l'expression de la cause, qui peut se faire au moyen de plusieurs items lexicaux et grammaticaux : 1) des articulateurs logiques (ex. *puisque*), 2) des prépositions (ex. *à cause de*) et 3) des verbes (ex. *provoquer*). Il est à noter que nous pouvons rencontrer des relations causales dans diverses tournures syntaxiques : la subordination, la coordination ou encore la juxtaposition. La dernière tournure syntaxique, la juxtaposition, se présente sans item lexical ou grammatical : *Il pleuvait, on ne pouvait pas sortir*.

Pour réaliser notre étude, nous nous sommes adressées à des apprenants ayant déjà étudié l'expression de la cause dans un cursus B1/B2 de FLE à l'Université de Chypre. L'enseignante responsable de la formation nous a expliqué[1] que l'objectif du cours était de familiariser les étudiants avec les notions d'argumentation et de narration. Ce premier contact avait comme objectif de donner à l'apprenant toutes les informations possibles pour qu'il se rende compte des divers sens lexicaux. Nous avons par ailleurs consulté les supports d'enseignement. Les méthodes de grammaire employées étaient *Méthodes et pratiques du français au lycée*[2] et *Grammaire progressive du français*[3]. Néanmoins, l'enseignante ne se fonde pas toujours sur des méthodes de grammaire pour l'enseignement de la cause, mais fabrique son support, qui part toujours d'un énoncé, qu'elle modifie en alternant les items lexicaux exprimant la cause. Par exemple : « il a arrêté de travailler… 1) suite à son accident, 2) à cause de son accident, 3) en raison de son accident… ». Selon l'enseignante, les apprenants avaient étudié une gamme très étendue d'items exprimant la cause, plus particulièrement, des items exprimant une cause négative comme *faute de*, une cause positive comme *grâce à*, une cause considérée plus neutre comme *en raison de*. De plus, ils avaient étudié les items suivant leur position dans la phrase, le registre de langue auquel ils appartiennent et leur construction syntaxique (ex. *compte tenu de* + nom).

[1]Des observations de classe seront effectuées dans une deuxième phase de la présente étude.

[2]AMON, Evelyne & BOMATI, Yves (2000). *Méthodes et pratiques du français au lycée*. Paris : Magnard.

[3]GREGOIRE, Maia, THIEVENAZ, Odile & KORELL, Susanne (2005). *Grammaire progressive du français*. Paris: Clé International.

Nous nous rendons compte que les apprenants, sujets de la présente étude, ont eu un enseignement assez approfondi des relations causales. Il est ainsi intéressant de nous attarder sur leurs productions écrites et orales. Cela permettra l'obtention d'une vue globale du sens lexical de la cause telle qu'elle est employée dans les deux compétences de production. C'est pourquoi, il semble important d'observer l'aspect actif de l'apprenant, son comportement dans l'énoncé et ses initiatives à utiliser les items lexicaux et grammaticaux qui lui ont été fournis pour exprimer la cause.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Objectif de l'étude

Dans la présente étude, si nous étudions la performance d'apprenants ayant déjà suivi un enseignement de la cause de niveau B1/B2, nous cherchons à savoir quels items ils emploient pour exprimer la cause. Plus particulièrement, à partir des données linguistiques, des productions écrites et orales et des représentations par le biais d'un questionnaire, nous avons vérifié 1) si les apprenants appliquaient les modèles fournis ou bien s'ils éprouvaient des difficultés à le faire, 2) quelles étaient les formes les mieux assimilées, employées ainsi que celles qui l'étaient moins et 3) si les apprenants étaient conscients de leur performance. Par conséquent, nous ne nous concentrons pas sur la structure de nos données verbales, voire la place des items ou l'ordre de ceux-ci. Nous étudions la variété des formes, leur fréquence et bien sûr la justesse de leur emploi. Nous nous fondons également sur les différences et similitudes d'emploi des relations causales en productions écrite et orale.

3.2. Protocole de recherche

Nous avons effectué la présente étude dans le cadre de deux enseignements de soutien linguistique de FLE, un atelier d'écrit et un atelier d'oral, offerts aux étudiants de première et deuxième années en études françaises et européennes à l'Université de Chypre. Les ateliers ont eu lieu en 2012 et 2013 et avaient pour objectif de soutenir les étudiants dans leur apprentissage à l'écrit et à l'oral. Nous avons sélectionné pour la présente étude quinze étudiants, de 18 à 25 ans, qui ont suivi les deux ateliers et qui avaient à ce moment-là au moins un niveau B1 suivant le CECR. Les activités du contrôle continu ont servi de test de vérification de leur niveau.

Nous menons l'étude en nous fondant sur des données verbales (des productions écrites et orales) et sur des représentations à partir d'un questionnaire.

Dans l'atelier d'écrit, les apprenants étaient amenés à écrire des essais argumentatifs relevant des domaines : 1) de la technologie, 2) du bien-être et 3) de la liberté d'expression. Nous avons relevé un corpus de 7100 mots, analysé à travers le logiciel *conTEXT*. A l'aide de ce logiciel qui permet l'extraction ciblée à partir du corpus, nous avons pu estimer la fréquence d'apparition des différents termes.

Dans l'atelier d'oral, les apprenants participaient à des activités de débats sur les mêmes thématiques qu'en production écrite. Nous avons relevé un corpus de 7500 mots ou d'une heure et dix-sept minutes d'enregistrements au total. Les productions orales ont été filmées, transcrites manuellement et à l'aide du logiciel ELAN, qui permet l'annotation de documents audio et vidéo.

Enfin, les représentations des apprenants, à savoir si les apprenants sont conscients de l'emploi effectué des relations causales, apparaissent dans les réponses au questionnaire (cf. tableau 1) que nous avons élaboré.

L'étude est à la fois qualitative et quantitative. Elle est d'une part qualitative parce que nous examinons les préférences d'items pour exprimer la cause et la justesse de leur emploi.

D'autre part, elle est quantitative car nous étudions le nombre d'occurrences dans les productions et la fréquence de chaque réponse dans le questionnaire.

3.3. Analyse des données et résultats

3.3.1. Données linguistiques

Les résultats issus des productions écrites nous ont permis de relever 56 énoncés exprimant la cause (cf. tableau 2) par le biais de trois items : 1) la conjonction de subordination *parce que* 34 fois (ou le 61% des occurrences), 2) la conjonction de subordination *car* 18 fois (ou le 32%) 3) *à cause de* trois fois (5%) et 4) le verbe *provoquer* une fois (2%). Ces items ont tous été correctement employés au niveau sémantique. Par exemple: « Encore, la télévision est importante *parce que* le monde regarde différents programmes et différents films. » et « A mon avis on peut découvrir et apprendre beaucoup de choses intéressantes en France *car* il y a des personnes qu'ils disent que c'est un vrai musée. »

Dans un deuxième temps, nous avons examiné la performance des apprenants en production orale au sein d'un corpus de 7500 mots. L'analyse avec le logiciel ELAN a permis un repérage plus simple des relations causales au sein des énoncés transcrits. Nous avons relevé 28 énoncés exprimant la cause (cf. tableau 3), à travers différents items : 1) la conjonction de subordination *parce que* 20 fois (ou le 71% des occurrences), 2) le verbe *provoquer* deux fois (ou le 7%), 3) la préposition *grâce à* deux fois (7%), 4) la préposition *à cause de* une fois (4%), 5) *c'est la faute de* deux fois (7%) et 6) *c'est pour cela/ça que* une fois (4%). Nous remarquons que le nombre d'énoncés exprimant la cause n'est pas aussi important que dans le corpus des productions écrites. Par ailleurs, il est clair que *parce que* constitue l'item préféré pour mettre en évidence des relations causales également en production orale. Il est intéressant de noter qu'en production orale, nous avons repéré davantage d'items qu'en production écrite. Le tableau 3, en fin de document, montre que seulement *à cause de* a été employé de manière erronée, dans un exemple où l'apprenant aurait dû utiliser *grâce à* : « *A cause de* la gymnastique, les jeunes sont en bonne santé ». En outre, il importe de mentionner que les deux fois où nous avons rencontré le verbe *provoquer*, il était accompagné de *parce que* : « fumer ce n'est pas bon *parce que* ça *provoque* des maladies », et « je pense que l'exercice peut aussi être dangereux pour la santé *parce qu*'il y a des personnes pratiquent beaucoup d'exercice et cela peut *provoquer* un arrêt cardiaque ». Ainsi, nous remarquons que *parce que* l'emporte encore sur les autres items qui n'ont pas une place très importante dans les productions orales des apprenants.

Lorsque nous comparons les résultats des productions écrites et orales, nous réalisons que la conjonction de subordination *car* est complètement absente des productions orales, tandis qu'elle occupe une place importante en production écrite. Par ailleurs, nous n'avons pas non plus relevé d'expression de causalité à travers la tournure syntaxique de la juxtaposition.

Ainsi, les données de nos corpus écrit et oral, ont permis de mettre en avant les faits suivants:

1. Le nombre d'occurrences exprimant la cause à l'écrit est plus important (56) qu'à l'oral (28).
2. Les items préférés des apprenants pour exprimer la cause sont parce que et car à l'écrit et parce que à l'oral.
3. Aucun emploi erroné au niveau sémantique n'est noté dans les productions écrites. Un seul emploi erroné de à cause de est relevé à l'oral.
4. A l'oral diverses occurrences apparaissent, telles que: grâce à, c'est la faute de et c'est pour ça que, absentes à l'écrit.
5. Car est présent à l'écrit et absent à l'oral.
6. Le seul verbe relevé est : provoquer.

7. Des différences significatives ne se présentent pas entre les deux codes, à part la conjonction de subordination car qui est absente des productions orales.
8. La tournure syntaxique de la juxtaposition pour exprimer la cause (ex: « Il pleut, je ne vais pas sortir aujourd'hui ») n'a pas été employée.

3.3.2. Représentations

Comme nous l'avons déjà mentionné, la présente étude se concentre également sur les représentations des apprenants. Rappelons qu'il est particulièrement intéressant de nous rendre compte si les apprenants pensent bien maîtriser les relations causales et voir s'ils peuvent nous donner des exemples d'items servant à exprimer la cause. Avec le questionnaire anonyme (cf. tableau 1) composé de quatre questions, nous avons cherché à savoir si les étudiants peuvent repérer les articulateurs logiques exprimant la cause (question 1), s'ils peuvent en citer davantage (question 2), s'ils connaissent et utilisent des verbes de cause (question 3) et enfin dans quel(s) cas ils les emploient (question 4).

Les réponses rassemblées au tableau 1 sont en effet intéressantes. Face à la première question, les apprenants ont très souvent éprouvé des difficultés à classer certains articulateurs logiques dans les bons sens lexicaux (cause, conséquence ou autre). Plus particulièrement, pour *parce que* huit apprenants ont choisi le sens de la cause, quatre de la conséquence et trois d'un autre sens. Cette difficulté dans le classement de *parce que* semble particulièrement étonnante car tous les apprenants emploient cet item correctement dans leurs productions. Nous trouvons aussi étonnantes les réponses concernant *car* (quatre apprenants ont choisi la cause, sept la conséquence et quatre un autre sens) et *puisque* (six apprenants ont choisi la cause, sept la conséquence et deux un autre sens). Par ailleurs, neuf apprenants considèrent que *grâce à* exprime la cause, et six lui accordent un autre sens. Par conséquent, les apprenants ne semblent pas encore pouvoir distinguer le sens lexical des deux items enseignés. Il est à noter qu'à *cause de* constitue un item sûr de relation causale pour les apprenants car quatorze parmi eux ont choisi la cause et un seul la conséquence. Néanmoins, nous n'avons rencontré cet item qu'une seule fois dans le corpus oral de l'étude. Ainsi, nous constatons une certaine confusion dans les réponses des apprenants entre la cause et la conséquence. Lorsque nous prenons l'exemple de *c'est pourquoi*, nous remarquons que neuf apprenants ont choisi la cause, cinq la conséquence et un seul un autre sens lexical. Il est de ce fait indéniable que les apprenants rencontrent encore des difficultés dans le classement des articulateurs logiques exprimant la cause. Il serait ainsi important de vérifier par quels moyens ils ont eu la possibilité d'étudier les différents sens lexicaux et notamment la cause et la conséquence.

Avec la deuxième question, nous avons voulu vérifier si les apprenants pouvaient citer davantage d'articulateurs logiques exprimant la cause. Même s'ils ont tous répondu par l'affirmative, aucun d'entre eux n'a cité de connecteurs autres que ceux de la réponse précédente. A la troisième question, ils ont tous déclaré employer des verbes pour exprimer la cause, mais seulement sept parmi les quinze ont donné des exemples. Nous avons relevé les verbes *provoquer* (cinq occurrences), *causer* (quatre occurrences) et *provenir* (une occurrence). La quatrième question met en évidence les représentations des apprenants relatives à l'utilisation des items en question. Les apprenants ont coché au total 37 réponses. Onze parmi eux déclarent toujours essayer d'utiliser les articulateurs logiques de la cause à l'oral et à l'écrit. Dix apprenants pensent les utiliser plus à l'écrit, alors que seulement trois considèrent les utiliser plus à l'oral. Dans les résultats des données linguistiques de la présente étude, nous avons en effet compté plus de relations causales à l'écrit (56 occurrences) qu'à l'oral (28 occurrences). Néanmoins, comme nous l'avons mentionné plus haut, à l'oral nous avons repéré une plus grande variété d'items d'expression de la cause. De plus, sept apprenants pensent employer des articulateurs logiques exprimant la cause afin

d'avoir une meilleure note, pour deux d'entre eux, ces items sont compliqués à comprendre et à utiliser et encore deux apprennent une gamme de ces articulateurs par cœur et utilisent toujours les mêmes. Enfin, un apprenant pense ne pas vraiment se servir de ces articulateurs logiques et un autre a coché l'option « autre », en ajoutant qu'il les utilisait parce qu'ils exprimaient mieux ce qu'il voulait dire. Ces réponses montrent qu'en général les apprenants ne pensent pas rencontrer de vrais problèmes quand ils utilisent les articulateurs logiques exprimant la cause. Toutefois, les résultats de l'analyse des données linguistiques montrent une facilité seulement dans l'emploi de *parce que*. Il apparaît ainsi que l'évaluation que font les apprenants de leurs productions ne correspond pas à la réalité.

4. Conclusion

Pour conclure, les apprenants connaissent de manière générale le sens lexical des items employés exprimant la cause. Pourtant, ils n'emploient qu'un répertoire limité de ces items en productions orale et écrite. Étant donné leur niveau de compétences (entre B1 et B2) et le fait qu'ils ont déjà suivi des enseignements sur les relations causales correspondant aux compétences du niveau B1, l'analyse des données a révélé des productions moins riches et moins diversifiées en ce qui concerne les moyens d'expression des relations causales que nous ne le pensions en entamant notre étude. Plus précisément, nous attendions des items variés tels que : 1) des conjonctions de subordination parce que, car et puisque, 2) des prépositions à cause de, grâce à et faute de et 3) des verbes comme provoquer, résulter et provenir. Comme nous l'avons démontré, très peu de ces outils ont été retrouvés au sein des productions. Y aurait-il une influence du grec moderne, qui est la langue maternelle des apprenants ? Utilisent-ils également un nombre limité d'items pour exprimer la cause en grec ? Il sera en effet intéressant de poursuivre notre recherche en explorant ces pistes. Parallèlement, il nous semble nécessaire de construire une démarche pédagogique plus efficace en ce qui concerne l'acquisition des moyens d'expression des relations causales.

5. Tableaux

Questionnaire			
1. Qu'est-ce que chaque articulateur logique peut exprimer ? (Je coche la bonne case).			
	Cause	Conséquence	Autre
Parce que	*8*	*4*	*3*
Alors	*1*	*7*	*7*
Donc	*0*	*10*	*5*
A cause de	*14*	*1*	*0*
En raison de	*10*	*4*	*1*
C'est pourquoi	*9*	*5*	*1*
Car	*4*	*7*	*4*
Puisque	*6*	*7*	*2*
Par conséquent	*1*	*13*	*1*
Par exemple	*1*	*0*	*14*
Grâce à	*9*	*1*	*5*
2. Est-ce que j'utilise d'autres articulateurs logiques pour exprimer la cause ? Si oui, lesquels ? *15 oui sans exemple*			
3. Est-ce que j'utilise des verbes ou d'autres expressions pour exprimer la cause ? Si oui, lesquels ? *15 oui : provoquer 5 fois, causer 4 fois et provenir 1 fois.*			
4. Ma relation avec les articulateurs logiques de la cause : (Je coche une ou plusieurs cases).			
2	Les articulateurs logiques de la cause sont des mots compliqués à comprendre et à utiliser.		
11	J'essaie toujours d'utiliser ces articulateurs logiques à l'oral et à l'écrit.		
10	J'utilise plus ces articulateurs logiques à l'écrit.		
3	J'utilise plus ces articulateurs logiques à l'oral.		
2	J'apprends par cœur une gamme de ces articulateurs logiques et j'utilise alors toujours les mêmes.		
1	Je n'utilise pas vraiment ces articulateurs logiques.		
7	Je les utilise pour avoir une meilleure note.		
1	Autre : *« Je les utilise parce qu'ils expriment mieux ce que je veux dire »*		

Tableau 1 - Questionnaire avec réponses/nombre de réponses

Expression de la cause	**Emploi correct**	**Emploi erroné**	**Au total (56)**
Verbe : provoquer	1	0	1
Parce que	34	0	34
Car	18	0	18
A cause de	3	0	3

Tableau 2 – Nombre d'items exprimant la cause relevé dans l'ensemble des productions écrites

Expression de la cause	**Emploi correct**	**Emploi erroné au niveau sémantique**	**Au total (28)**
Verbe : provoquer	2	0	2
Parce que	20	0	20
Grâce à	2	0	2
A cause de	0	1	1
C'est la faute de	2	0	2
C'est pour ça que	1	0	1

Tableau 3 - Nombre d'items exprimant la cause relevé dans l'ensemble des productions orales

Références

Références bibliographiques

AMON, Evelyne & BOMATI, Yves (2000). *Méthodes et pratiques du français au lycée*. Paris : Magnard.
ANSCOMBRE, Jean-Claude (1984). « La représentation de la notion de cause dans la langue », *Cahiers de grammaire*, n°4, pp.1-53.
CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
CHAUVET, Aude (2007). *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Clamecy : CLE International.
COURTILLON, Janine (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
DESCLÉS, Jean-Pierre & GUENTCHEVA, Zlatka (1998). « Causalité, causativité, transitivité ». In *Typology of verbal categories*, Kulikov, Leonid & Vater, Heinz (Eds). Tubingen : Niemeyer.
GREGOIRE, Maia, THIEVENAZ, Odile & KORELL, Susanne (2005). *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE International.
GROSS, Gaston (1983). « Un complément de cause en par ». *Neophilologica,* T. II, Université de Silésie : Pologne, pp. 55-67.
GROSS, Gaston, PAUNA, Ramona & VALETOPOULOS, Freiderikos (2009). *La sémantique de la cause*. Paris : Peeters/Leveun.
HYBERTIE, Charlotte (1996). *La conséquence en français*. Paris : Ophrys.
MARTINEZ, Pierre (2011). *La Didactique des Langues Étrangères*. Mayenne : PUF.
NAZARENKO, Adeline (2000). *La cause et son expression en français.* Paris : Ophrys.
SALINS, Geneviève-Dominique de (1996). *Grammaire pour l'Enseignement/Apprentissage du FLE.* Paris : Didier/Hatier.
VIGNER, Gérard (2004). *La grammaire en Fle.* Paris : Hachette.

Références aux logiciels

KIRIN, Eden (2009). *ConTEXT*, BSD
(logiciel en ligne : http://www.contexteditor.org/index.php)
MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS, The Language Archive, (2014). *Eudico Linguistic Anotator*, The Netherlands : Nijmegen (logiciel en ligne : http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/)