

La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu ?

JULIETTE DELAHAIE

Université Paris-X-Nanterre

Le français parlé est depuis longtemps un axe majeur de l'enseignement du FLE. Les approches communicatives-fonctionnelles et l'approche actionnelle ont diffusé un certain nombre d'outils susceptibles de faciliter cet enseignement. C'est ainsi que l'on a invité les enseignants à articuler de manière cohérente la matière linguistique avec des actes de langage précis ou des notions, notamment à partir de la publication de *Un Niveau-Seuil* (1976), puis des tâches langagières ou non, depuis le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (1999). L'enseignement du FLE semble donc se démarquer nettement de celui du français langue maternelle, plus axé sur l'écrit et sur une grammaire plutôt normative et prescriptive. L'un des objectifs majeurs du FLE, et l'un de ses paradoxes, est en effet d'enseigner en classe le français tel qu'il se parle en-dehors de la classe.

Cependant, que se passe-t-il au niveau du contenu grammatical enseigné pour le français parlé, que ce soit de manière implicite ou explicite ? Les évolutions dans la manière d'enseigner le FLE se sont-elles accompagnées d'une transformation du contenu grammatical ? S'agit-il de ce que l'on pourrait appeler *une grammaire d'usage*, qui prendrait en compte les particularités lexicales et syntaxiques, informationnelles et interactionnelles du français parlé, ou s'agit-il encore d'*une grammaire du bon usage*, plutôt normative et écrite ? Pour répondre à cette question, nous n'entendons pas étudier le contenu grammatical des innombrables manuels FLE, ce qui a déjà souvent été réalisé avec brio, mais nous proposons d'analyser le discours didactique et grammatical des enseignants dans leur classe, lors de cours axés sur l'expression orale. Nous nous appuierons ainsi sur des scènes de « reprises » de jeux de rôles dans différentes classes de FLE de

l'enseignement secondaire en Belgique néerlandophone. Après avoir étudié le contenu grammatical de ces reprises d'enseignants, nous nous demanderons alors pourquoi, dans ces évaluations de performances orales, ce sont souvent des structures à dominante écrite qui sont relevées, à l'exception notable d'une seule enseignante.

I. Quatre études qualitatives d'évaluations de jeux de rôles

A. Corpus et critères d'analyse des évaluations

1. Présentation du corpus

Le corpus d'analyse, totalement retranscrit au format HTML, constitue un ensemble de 193 minutes environ, et de 21.531 mots exactement. Il fera prochainement partie du corpus Lancom accessible sur Internet par la base de données Elicop. Il est constitué de ce que l'on appelle communément les « reprises », effectuées par quatre enseignants de FLE à la suite des jeux de rôles de leurs élèves. Ces derniers doivent en effet jouer une interaction dans une agence de voyage, et chaque interaction est reprise « à chaud » par les enseignants qui évaluent et corrigent les performances. Une grande partie des enregistrements a été réalisée par nos soins au collège Sint-Aloisius de Diksmuide (Belgique flamande) en 2006, avec trois enseignants et des classes de niveaux différents du secondaire, qui vont de la quatrième à la sixième belge (de la classe de quatrième à la classe de seconde dans le système français). L'enseignante M^{me} D a été enregistrée en vidéo en 1993 par D.Flament et R. Gevaert dans un lycée d'enseignement technique à Gand, avec des élèves un peu plus âgés (classe de 7^e ou 8^e belge). Son discours didactique a déjà fait l'objet d'une étude approfondie dans Flament (2001), à laquelle nous ferons référence. Nous verrons que cet écart temporel entre M^{me} D et les trois autres enseignants, M^{me} G, M^{me} C et M^f L, est assez intéressant pour notre étude.

Tous les élèves des classes enregistrées ont eu des cours de français depuis l'école primaire, à raison de quatre heures par semaine, puis trois ou quatre heures à partir de la classe de quatrième en fonction de la section choisie. Ils ont donc un niveau intermédiaire-avancé qui permet de leur enseigner les caractéristiques du français parlé, domaine souvent jugé difficile. Les quatre enseignants enregistrés tentent eux aussi d'enseigner quelques caractéristiques du français parlé dans leurs reprises de performances orales, mais avec plus ou moins de justesse.

2. Critères de classement des évaluations des enseignants

Pour le classement des différentes remarques et corrections des enseignants, on aurait pu opter pour une tripartition semblable à celle qui permet dans le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (1999) de découper la « compétence à communiquer langagièrement » en trois compétences distinctes, à savoir la compétence linguistique, la compétence socioculturelle et la compétence pragmatique. Mais en réalité, beaucoup de reprises des enseignants appartiendraient à plusieurs catégories en même temps. Par exemple, M^{me} G relève la justesse de l'expression *coup de fil* employée par un élève ; il s'agit d'un élément de vocabulaire, qui en tant que tel pourrait relever de la compétence linguistique au sens large ; cependant, une telle expression ne s'emploie pas dans toutes les situations, elle nécessite une certaine connivence entre les interlocuteurs, qu'elle soit d'ordre privé ou commercial ; elle relève donc également des compétences sociolinguistiques. Notre analyse de l'évaluation de l'oral ne suivra donc pas cette tripartition. Nous ferons une analyse qui part du micro-syntaxique, c'est-à-dire du lexique et de la grammaire du mot, pour aller jusqu'à l'évaluation de la macro-syntaxe interactionnelle, en passant par la syntaxe.

B. L'attention au mot : de la variation synonymique à la justesse contextuelle

Dès l'évaluation du mot se dessinent deux tendances contraires. La première consiste à développer une sorte de variation paradigmatique autour d'un mot grammatical, comme dans (1) chez M^{me} C :

- (1). C- [...] encore une autre erreur que vous auriez entendue ? oui ?
E- pour ils
C- *pour ils* oui c'est bien *pour il* on a *pour moi pour toi pour lui pour nous pour vous* et *pour* ↑
E- *eux*
C- *eux* oui c'est bien *pour eux* [...]

Il peut également s'agir d'un mot de vocabulaire, comme chez M^{me} D, où les reprises lexicales visent toujours à trouver un équivalent recherché :

- (2). D- [...] merci beaucoup d'avoir dit *le restaurant renommé* = parce que tu as ajouté un adjectif = ça rend la conversation un peu plus belle je dirais = mais qu'est-ce qu'on peut dire à la place de *renommé* ? = un synonyme de *renommé* = un restaurant *renommé* [...]
E- *célèbre* ?
D- *célèbre* = oui = mais est-ce qu'on va dire que le restaurant est *célèbre* ? [...]
[...] peut-être encore un synonyme pour *renommé* = *célèbre*

E- *connu*

D- *très connu*

E- *très bon restaurant*

D- *un très bon restaurant* absolument donc = avec l'adverbe *très* = *un très bon restaurant* = *renommé* = *connu* = *célèbre* = y en a encore un et vous connaissez aussi le substantif = et le substantif commence par un *r* = un petit quiz = *e = e* accent aigu = *ré* = hmm =hmm = *p* = allez allez = non = je suis sûre que vous connaissez le substantif *réputation*

E- ja

D- oui = voilà = donc *réputé* = voilà on y est = je pense qu'on a fait le tour des différents synonymes qu'on avait hein ?

Mme D valorise le terme le plus précis, *réputé*, à la place d'expressions passe-partout comme *très bon* ou *très connu*. Or, nous avons fait une recherche lexicale dans le corpus Elicop¹ : les francophones de France, en conversation, utilisent préférentiellement *connu*, un peu *renommé*, et presque pas *réputé*. Comme l'avait montré Flament (2001 : 81), « ce que [M^{me} D] fait fonctionner, ce sont les listes de formules des manuels caractéristiques de toute une culture scolaire sur le communicatif ». Il semble ainsi chez les deux enseignants cités que l'évaluation de l'oral soit prétexte à rappeler des éléments de grammaire ou de vocabulaire, entendus comme une liste paradigmatique que l'on déroule.

À côté de cela se dessine une tendance contraire, qui consiste à valoriser les termes propres à l'oral et contextualisés, comme dans (3) mentionné plus haut :

(3). G- [...] alors un très joli terme si vous téléphonez (prénom) a utilisé le mot *coup d/e fil* quand les tickets sont arrivés très bien

M^{me} G relie le terme employé à une situation particulière, même si elle partage avec M^{me} D cette même propension à valoriser, comme dans la rhétorique la plus classique, la beauté du langage. Dans l'attention au mot, grammatical ou lexical, on peut donc déjà distinguer deux enseignements différents, mais c'est surtout au niveau de la syntaxe que les disparités sont les plus fortes.

B. Syntaxe de l'écrit et structure informationnelle de l'oral

M^{me} D, enregistrée en 1993, s'appuie exclusivement sur la syntaxe de l'écrit, et exige de ses élèves à la fois spontanéité, improvisation, et

¹ Le corpus Elicop, accessible en partie sur Internet (pour effectuer des recherches précises) à l'adresse <http://bach.arts.kuleuven.be/elicop/>, regroupe trois corpus : le corpus d'Orléans, le corpus de Tours et le corpus Lancom.

phrases grammaticalement correctes, c'est ce que Flament (2001 : 70) appelle un « double-bind » :

- (4). D- (prénom) quand tu as dit *départ Orly-Ouest* tu aurais pu faire une phrase
E- euhm oui
D- tu peux le faire maintenant ?
E- euhm *le départ est à Orly-Ouest*

Or, les conversations hors-classe de français parlé fournissent de copieux exemples de structures nominales du même type que celle produite par l'élève, comme dans cet exemple tiré d'interactions authentiques dans une agence de voyage (corpus Lancom)² :

- (5). C- départ de Lille aussi avec FRAM hein ? (agence de voyage, « un père organisé »)

Cette tendance à privilégier l'ordre des mots de la phrase écrite se retrouve chez les autres enseignants, notamment lorsqu'il s'agit de reprendre une structure interrogative. Ainsi dans l'exemple (6), M^r L relève une erreur dans l'énoncé de son élève, mais il ne remarque par l'incongruité de l'inversion sujet-verbe, structure interrogative pourtant peu utilisée en français parlé³

- (6). L- [...] une structure un peu compliquée eu:h je crois que (prénom) a dit quelque chose comme = eu:h c'est un peu compliqué hein il faut pas trop se compliquer la vie = on peut dire *quand = pensez-vous* (prénom)
E- *de arriver*
L- oui et c'est c'est encore moins compliqué il faut pas de *de* = donc j/e crois qu'on peut dire *quand comptez-vous arriver = au Congo* [...]

En réalité, un francophone aurait plus volontiers dit *vous voulez arriver quand ?*

Parallèlement à cette tendance à privilégier les structures écrites de la langue, certaines corrections visent clairement à enseigner de manière implicite une véritable syntaxe du français parlé, et c'est là encore M^{me} G qui se distingue nettement des autres. Elle tente par exemple d'enseigner une structure typique de l'organisation informationnelle de l'oral, comme le *c'est* rhématique, sous forme de séquence préfabriquée:

- (7). G- [...] petit détail (prénom) si tu donnes ton numéro de téléphone qu'est-ce qu'on dit ? [...] *mijn telefoon is ?*
E- *mon numéro de téléphone c'est*

² Le corpus Lancom comporte une quinzaine d'interactions à l'agence de voyage, 10.000 mots retranscrits en 1993, et 20.000 mots retranscrits issus d'un enregistrement réalisé par nos soins en 2006.

³ Voir entre autres Coveney (1996).

G- *c'est le j'avais pas entendu le ce hein oui tu l'as dit j'avais pas compris vous notez encore une fois mon numéro de téléphone c'est le et pas est le hein il faut noter le c'est [...]*

Pour cet enseignement, M^{me} G n'utilise pas de langage métalinguistique, mais elle s'appuie plutôt sur le caractère préconstruit de la structure, qui peut s'employer dans différents énoncés : *mon adresse, c'est le, mon nom de famille, c'est etc.* Avec ce type de séquence, on touche également à une forme d'enseignement communicatif basé sur les actes de langage (*comment donner ses coordonnées* par exemple). Or, dans ce domaine aussi, la référence n'est pas toujours le français parlé.

C. La construction de l'interaction : structuration et rapport de faces

On aurait pu penser que les remarques des enseignants sur la structure de l'interaction, qui se limite en réalité chez eux à l'acte de langage, seraient résolument tournées vers l'oral. C'est en effet ici que s'associent de la manière la plus étroite la grammaire, le lexique, et l'organisation informationnelle de l'énoncé. La formulation des actes de langage en donne une illustration souvent employée par les enseignants. Mais ceux-ci restent encore fortement imprégnés par le modèle écrit. C'est le cas lorsqu'il s'agit de trouver une formulation pour exprimer un prix :

(8). D- [...] à un certain moment (prénom) tu as parlé du prix des chambres = oui = tu as dit = *ça est* = mais c'est quand même une structure qu'il faut éviter *ça est* = que faut-il dire à la place de *ça est* ? (prénom) ?

E- *ça fait*

D- on peut dire *ça fait* = autre possibilité = (prénom) ?

E- *c'est*

D- *c'est* par exemple = hein donc = éviter des trucs comme *ça est* = c'est pas vraiment beau = on pourrait simplement dire = *de prix is*

E- *le prix est*

D- voilà par exemple *le prix est* etc. [...]

Ou pour l'acte de demande du prix :

(9). L- [...] voilà euh autre chose par exemple euh (prénom) c'est (prénom) qui a posé la question et puis on a répondu eu:h *wat is de totale prijs* = eu:h j/e crois que quelqu'un a dit *qu'est-ce que c'est le prix total* = oui↑

E- *quel est la prix totale*

L- *quel est le prix total* il faut pas se compliquer la vie hein↑ on dit simplement *quel est le prix total*

Dans les deux cas, il s'agit de traductions littérales du néerlandais, mais qui ne correspondent pas forcément à l'usage le plus courant en français. M^{me} D demande en fait à ses élèves une phrase en sujet-verbe-

complément, *le prix est X*, là où le francophone, et l'élève avec lui, préfèrent une formulation impersonnelle avec le verbe *faire* : *ça fait X*, qui met bien en valeur la progression thème-rhème typique de l'oral. En ce qui concerne la demande d'un prix, les interactions à l'agence de voyage préfèrent les questions en *combien*, qui là encore évitent nommer explicitement le *prix*... Autrement dit, les enseignants proposent des structures qui ne correspondent pas statistiquement aux structures les plus fréquentes du français parlé, et l'on a l'impression que c'est ici le lexique (du *prix*) qui domine le discours, associé à une structuration très écrite des énoncés proposés.

A côté de cela M^{me} G, encore elle, a des intuitions assez justes, et qui dépassent le cadre de l'acte de langage. Ainsi, elle tente de montrer à ses élèves que l'interaction est avant tout une co-construction où les marqueurs d'accord jouent un grand rôle :

(10). G- [...] n'oubliez pas non plus les interjections au téléphone = il y a des groupes qui font ça très très bien quelles sont les interjections au téléphone ? pas tout tout le temps *hm hm hm hm* qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? = aucune idée ? oui

E- *d'accord*

G- *d'accord* = oui ? (prénom) ?

E- *bien*

G- *bien* = autre chose ?

E- *je vois*

G- *je vois bien entendu je comprends c'est parfait etcetera* hein donc il faut compléter il faut meubler un petit peu les silences [...]

M^{me} G a bien compris que le francophone de France n'aimait pas les silences, et surtout, avait sans cesse besoin de l'approbation de son interlocuteur pour poursuivre son discours. En revanche, elle se trompe de structures. Un recensement exhaustif des marqueurs d'accord dans les interactions à l'agence de voyage du corpus Lancom nous a en effet montré que les marqueurs les plus employés étaient *oui*, *d'accord*, *voilà*, *tout à fait* et *absolument*⁴.

D. Conclusion

Dans les évaluations de performances orales, il existe donc deux tendances différentes. La première consiste à appuyer l'enseignement de la grammaire (implicite) du français parlé sur un français normé largement dominé par l'écrit standard, l'autre à prendre en compte les réelles particularités du français parlé. Mais comme tendent à le montrer les exemples choisis, seule Mme G répond réellement à cette seconde

⁴ Voir Delahaie (2008).

tendance. On cherchera quels sont les facteurs qui peuvent expliquer une telle différence entre les enseignants, et notamment entre les trois enseignants du collège de Diksmuide avec lesquels nous avons pu réaliser des entretiens.

II. La dominante écrite des évaluations : des facteurs multiples

A. La formation universitaire des enseignants

D'après nos entretiens avec les enseignants, le facteur qui à nos yeux semble le plus déterminant dans le contenu de leurs reprises, c'est leur formation universitaire. En effet, seule M^{me} G a eu la possibilité, au cours de sa licence à l'Université de Louvain-Leuven, d'écrire un Mémoire sur le français parlé, basé précisément sur des enregistrements du corpus LanCom (Cornette : 1995). En revanche, les trois autres enseignants, plus âgés, ont eu une formation plus classique, centrée essentiellement sur la littérature francophone, et sur la grammaire normative. Les deux enseignants avec lesquels nous avons parlé, M^f L et M^{me} C, n'ont pas eu de formation qui porte explicitement sur le français parlé. Quant à M^{me} D, qui était considérée par ses pairs et la hiérarchie comme un professeur excellent⁵, elle a enseigné avant l'introduction de l'approche communicative en Belgique flamande (décret de février 1994). Cela pourrait expliquer son faible intérêt pour la grammaire du français parlé. La formation universitaire permet donc de distinguer M^{me} G des trois autres enseignants.

B. Le profil sociolinguistique des enseignants

M^{me} C diffère des autres enseignants au niveau du profil sociolinguistique, parce que c'est la seule à être native francophone (de Bruxelles). Or pour cette dernière, il faut avant tout enseigner aux élèves comment maîtriser ce qu'elle appelle « la langue de Molière », bien éloignée du français parlé. Cet attachement à un français normé peut être également lié au sentiment d'insécurité linguistique des locuteurs belges francophones, qui à la fois entendent parler une langue différente de celle de Paris, mais qui se sentent souvent en situation d'infériorité par rapport à celle-ci, considérée comme la norme⁶.

On ne retrouve pas de telles préoccupations chez les enseignants de langue maternelle flamande comme M^f L et M^{me} G qui, contrairement à M^{me} C, sont ainsi favorables à tout changement plus communicatif des manuels. Ils sont en effet en désaccord avec M^{me} C sur le remplacement

⁵ Voir Flament (2001 : 67-68).

⁶ Voir Blampain (1997).

des manuels utilisés en classe par un autre manuel considéré comme plus communicatif, mais comportant selon M^m C des éléments de vocabulaire tout à fait hors de propos comme *truc* ou *machin*. Il est surtout intéressant de noter que c'est une néerlandophone, M^m G, qui réussit le mieux à transmettre à ses élèves une certaine grammaire du français parlé. Cela va totalement à l'encontre d'idées reçues encore fortement ancrées, notamment dans la communauté enseignante, selon laquelle il serait impossible d'enseigner le français parlé sans l'intuition du natif. En réalité, une bonne formation universitaire vaut mieux qu'une intuition, pas toujours juste.

C. Les manuels de FLE et les référentiels

Enfin, on pourra trouver une explication à ces comportements dans les supports qui sont à la disposition des enseignants, et d'abord dans les manuels utilisés en classe. Si l'on prend l'exemple de *c'est* rhématique, structure typique du français parlé, on se rend compte qu'il n'apparaît nulle part dans les livres utilisés (*Concorde* et *Parcours*), ce qui n'est pas un cas unique. En effet, dans les manuels FLE généralistes réalisés en France, *c'est* apparaît souvent dès les premières leçons des manuels, mais en tant que *présentatif* d'objet ou de personne : *c'est une maison*, *c'est un immeuble* ; *Pierre, c'est Léa*. En fait, la grammaire de l'oral est réservée aux niveaux les plus avancés, par exemple *c'est* rhématique n'est enseigné que dans *Rond-Point 3*.

Nous ne développerons pas plus ce point des manuels qui fait l'objet d'une longue discussion en didactique. Ce que nous voudrions simplement ajouter, c'est que les nouveaux Référentiels pour le français (niveau B2 et A1), ainsi que le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (1999), font bizarrement une faible part à ce que l'on peut appeler la grammaire de l'oral, développée notamment par Blanche-Benvéniste et son équipe du GARS. Il semble que leurs références soient plutôt à chercher dans le domaine de la pragmatique interactionniste (Traverso a participé à la rédaction du *Référentiel pour le français niveau B2*), ou des sciences de l'éducation (notamment pour la notion de *tâche*). On peut ainsi déplorer qu'aucune place ne soit accordée aux corpus oraux de français parlé, et que finalement une entreprise de collecte de données authentiques qui a présidé à la rédaction du *Français fondamental* (1959), ait finalement trouvé peu d'émules.

Conclusion

Se poser la question de l'enseignement de la grammaire du français parlé en classe de FLE, c'est non seulement se poser la question du

comment, c'est-à-dire par quel type d'interaction enseignant-apprenant, par quel type de progressivité linguistique, par quel type d'acquisition implicite ou explicite des règles de fonctionnement de la langue on peut enseigner la grammaire, mais c'est aussi se poser la question du contenu, qui finalement, ne semble pas avoir eu beaucoup de succès en didactique, même si la linguistique de l'oral et du français parlé, elle, a fait beaucoup de chemin. Le cas exemplaire de M^{me} G montre pourtant qu'une bonne formation ne peut qu'apporter un plus à l'enseignement et à l'acquisition des compétences orales par les apprenants.

Bibliographie

- Arens, C. *et al.*, *Parcours 5, 6*, Kapellen, Pelckamns, 2003-2004.
- Beacco, J.-Cl. *et al.*, *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Conseil de l'Europe, Didier, 2004.
- Beacco, J.-Cl. *et al.*, *Niveau A1.1 pour le français : référentiel et certification*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005.
- Blampain, D. *et al.* (éds.), *Le français en Belgique*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1997.
- Blanche-Benvéniste, C., *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, CNRS éd., 1990.
- Capucho, F., *Rond-Point 3*, Barcelone, Difusiò, 2007.
- Cornette, G., « Stratégies communicatives en Français Langue Etrangère », K.U. Leuven, Leuven (Belgique), juin 1995.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001, 1^{ère} éd.1999.
- Coveney, A., *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of interrogation and negation*, Exeter (GB), Elm Bank Publications, 1996.
- Delahaie, J., « Comment dire *oui* ? Les marques d'accord dans le corpus Lancom », in Loiseau, M. *et al.* (dir.), *Autour des langues et du langage*, Grenoble, PUG, 2008, p.373-380.
- D'haene, S. *et al.*, *Concorde 4*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2003.
- Education nationale, *Le français fondamental*, Paris, Impr. Nationale, 1959.
- Flament-Boistancourt, D., « Jeux de rôle et discours d'enseignants en Belgique néerlandophone : analyse d'un *double bind* ordinaire », in *Langue française*, 129, Paris, 2001, p. 66-88.
- Roulet, E., *Un Niveau-Seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.