

Une grammaire française pour communiquer et pour comprendre

Hanne Leth Andersen

Université d'Aarhus

Dorte Fristrup

VUC Horsens



Dans cet article nous souhaitons présenter un certain nombre de réflexions liées à la création de Fransk grammatik – til samtale og forståelse (Grammaire française, pour communiquer et pour comprendre) qui vient de paraître (2006) chez l'éditeur Alinea, spécialisé dans les manuels pour le primaire et le secondaire au Danemark.

Il s'agit notamment des choix scientifiques que nous avons effectués à propos du registre et du niveau de langue (vocabulaire, progression et vision de la langue enseignée à des débutants). La grammaire se focalise sur un lexique, des structures et des fonctions de base, sélectionnées autant que possible selon leur fréquence en français parlé. Elle se fonde sur les résultats de la recherche en français parlé, sur les résultats d'études empiriques et théoriques, et, pour le choix de la progression, sur les théories de l'acquisition des langues.

1. Une grammaire pour parler

Le premier objectif de notre travail était de créer une grammaire offrant un fondement réel pour la communication orale, donc une grammaire de l'oral, mais qui soit écrite (avec des CD d'accompagnement restituant le son). Cette idée est fondée sur notre expérience en tant que professeurs de français, sur notre connaissance des problèmes que vivent les élèves pour transposer ce qu'ils savent du système du français écrit vers un français oral, et sur les problèmes auxquels ils sont confrontés quand ils doivent apprendre des règles orthoépiques pour prononcer plutôt qu'apprendre le français oral directement par le son, donc par le système morphologique de l'oral (cf. Blanche-Benveniste 1997, Andersen 2003).

Si l'on veut enseigner une langue en communication orale, ce qui est l'un des buts importants de l'enseignement du français à l'école primaire comme au lycée¹, la description linguistique à laquelle on peut souhaiter avoir accès est logiquement celle de la langue orale en communication. Or, les nombreuses grammaires accessibles aux enseignants décrivent, plus ou moins minutieusement, une langue écrite le plus souvent monologale. Certes, on peut trouver des remarques à propos de la langue parlée, signalant

que tel temps n'est pas employé ou n'existe pas (selon les goûts) ou que certaines formes de la proposition interrogative ou de la négation sont plus fréquentes que d'autres en français parlé. Mais une description réelle, basée sur des études empiriques de la langue en conversation, et sur le rapport entre les périodes et les tours, est difficile à trouver.

2. Langue cible, niveaux et registres

Lorsqu'on souhaite développer une grammaire pour des débutants, la question de la langue cible est primordiale. Il faut alors se demander quels sont les registres que les utilisateurs doivent maîtriser et quelles sont les compétences qui constituent les buts de l'enseignement où la grammaire est censée être utilisée. Le choix des normes, des registres ou des niveaux de langue à enseigner reste un sujet à discussion, mais avec d'un côté les résultats de recherche, de l'autre les buts clairement prononcés du système scolaire, on peut établir pour le français des réponses qui nous permettent d'établir une sélection de phénomènes linguistiques pour une nouvelle grammaire.

Il est bien évident que la lecture ou l'écriture ne demandent pas les mêmes descriptions linguistiques que la maîtrise de la communication à l'oral. Il faut ajouter qu'à l'oral, on ne demande pas les mêmes compétences en dialogue qu'en présentation. Selon la vision d'ensemble de la progression des compétences dans l'enseignement des langues, élaborée dans *Fremtidens sprogfag 2003*², on insiste sur un enseignement explicite de la communication orale au début, et il faut donc que la langue visée soit effectivement une langue qui se parle et non pas écrite.

C'est sur de telles bases qu'on peut établir des critères de choix de contenu, de formes et de niveaux de description. Les oppositions entre le français écrit et le français oral sont bien connues, surtout dans le domaine de la morphologie, mais aussi en syntaxe, par rapport au vocabulaire et aux stratégies discursives. Il est donc extrêmement important, surtout pour le français, que le choix de langue cible soit fait dès le départ.

Les différences entre la langue parlée dans le sens neutre de code phonique et de la langue écrite dans le sens parallèle de code graphique (Söll 1985) sont en effet substantielles et fort bien décrites puisqu'une recherche sérieuse dans ce domaine existe depuis la deuxième moitié du siècle dernier, à la fois pour ce qui est du niveau de la morphologie que de la syntaxe (Blanche-Benveniste 1997, Andersen 2003). Pour la morphologie, les différences sont évidentes au niveau de la conjugaison verbale, de la déclinaison des adjectifs et des substantifs, tous domaines morphologiques élémentaires qui ne peuvent pas être négligés. Si l'on veut enseigner la communication orale, une éventuelle focalisation sur des terminaisons manifestes à l'écrit qui ne se prononcent pas, devient facilement un obstacle pour la compétence communicative. Du point de vue de la description linguistique, il est même aberrant d'insister, pour la description de l'oral, sur les formes de l'écrit. Du point de vue de la progression des apprenants, il est également important d'éliminer les difficultés qui émanent d'un mélange des deux médias pour éviter d'obliger des débutants à apprendre un système écrit pour une communication orale.

3. Choix de registre et documentation

La langue cible de l'enseignement de la communication orale aux débutants est un français oral correct et neutre, et pour la décrire, il faut se baser sur les acquis de la recherche en français parlé. Nous disposons en effet de connaissances suffisantes en français parlé pour pouvoir élaborer des grammaires qui visent plus directement

l'enseignement de la communication orale. La langue cible comprend, par exemple, des énoncés avec double sujet pronominal à la première personne, avec sujet nominal postposé, des propositions clivées de présentation, le pronom sujet 'on' à la première personne du pluriel, la négation simple 'pas' ou 'plus', la dislocation de membres de phrase (sujet ou objet), comme dans les exemples suivants :

- 1) Moi j'habite à Montréal
- 2) Elle est jolie, la fille du voisin
- 3) J'ai mon fils qui vient dîner ce soir
- 4) J'ai ma voiture qui est en panne
- 5) On est partis en même temps tous les deux
- 6) Mon frère il parle pas un mot de français
- 7) Je fais plus ce travail
- 8) Moi ce travail j'en ai assez

Les différences générales doivent être prises en considération dans un enseignement de la communication orale, comme par exemple les nombreuses références aux sentiments, aux opinions du locuteur (*franchement, je pense, je crois, il me semble, je sens*), les expressions signalant la structure de l'information (*alors, enfin, bon, tu sais, tu vois, bref*), l'emploi abondant d'expressions non précises, de "vague" (*etc., en quelque sorte, un peu, quelque part, si tu veux*). Il faut mentionner également à propos des spécificités de l'oral les faux départs, les après-coups, les répétitions et les hésitations, toutes les marques de la production qui ont été au centre de l'attention dans les débuts de la recherche sur la langue parlée et qui focalisent sur la production de l'oral, importante également pour les apprenants.

4. Genres, stratégies discursives et culture

Un genre qu'il faut couvrir dans une grammaire qui vise la communication orale est bien évidemment le dialogue familier ou la conversation familière telle qu'elle est décrite par exemple par Traverso (1996). Il ne s'agit donc pas nécessairement d'un français familier selon les taxonomies des dictionnaires, mais du dialogue usuel en bon français entre des locuteurs qui se connaissent plus ou moins bien. Il s'agit de décrire les traits discursifs comme la structure de l'interaction ou du dialogue, l'emploi de marqueurs discursifs ou interactifs, et de traits syntaxiques comme l'emploi des temps et de la négation et l'ordre des mots. On peut dire qu'il s'agit ainsi de connaissances culturelles qui sont intégrées dans la langue étant donné que la politesse linguistique, l'emploi de marqueurs discursifs (gambits) et de formes d'adresse et la protection de la face de l'autre dans différentes situations sont des éléments qui diffèrent d'une langue à une autre et qui sont essentiels pour que la communication réussisse (cf. Andersen et al. 2005).

Selon les nouveaux programmes du lycée danois de 2005, les élèves doivent connaître des stratégies discursives et la structure d'une conversation ou d'un dialogue, comme par exemple les étapes généralisées du dialogue informel ou familier (cf. Traverso 1996). Ils doivent également, au primaire comme au secondaire, connaître les principes de la politesse linguistique (cf. Brown & Levinson 1987) qui se manifeste dans les stratégies discursives par des manières d'interagir en protégeant l'interlocuteur. Ces connaissances sont considérées comme aussi importantes que la morphologie et la syntaxe qui n'ont pas été supprimées avec la réforme mais dont les éléments à enseigner et à apprendre sont

sélectionnées en fonction des compétences communicatives demandées et pour servir à celles-ci. Les élèves sont ainsi censés savoir non seulement poser des questions, mais aussi les préparer dans le contexte et ainsi éviter de menacer la face négative de leur interlocuteur. En français comme en danois, cela fait partie de la politesse communément admise qu'il ne faut pas poser de questions sans d'abord prendre en considération la relation avec l'interlocuteur, le sujet et la menace que constitue la question ou l'enquête. Les Danois peuvent être considérés comme indiscrets ou impolis à l'étranger, mais cela n'est pas seulement dû au fait que les individus de cette nationalité sont moins emmenés vers l'introduction de leurs questions ou requêtes, ce qui est sans doute une réalité culturelle, mais aussi que l'enseignement des langues se focalise généralement sur les questions comme un exercice logique quand on parle de textes (oraux et écrits) dans une salle de classe. Un changement de focalisation dans l'enseignement est assuré par le nouveau programme qui invite à enseigner le niveau discursif, la structure des conversations dans leur totalité plutôt que de rester au niveau de la phrase. Ce dernier niveau invite à focaliser sur les différentes structures possibles des questions, alors que le niveau discursif décrit l'introduction des questions et des requêtes dans le discours³. C'est ce que montrent les analyses de Flament-Boistrancourt & Debrock (1999) de jeux de rôles engageant d'une part des francophones, d'autre part des néerlandophones. Ces derniers utilisent par exemple des questions directes (en plus surtout des questions partielles) sans introduction dans leurs stratégies communicatives, ce qui rend leur communication trop directe et sans « naturel ».

Dans la grammaire *Fransk grammatik til forståelse og sprogproduktion*, nous avons pris explicitement comme point de départ une description de la langue orale basée sur les phénomènes les plus fréquents et, par conséquent, nous proposons dans le cahier d'exercices presque uniquement des exercices visant à préparer à la communication orale.

C'est la description linguistique au niveau du *discours* qui constitue le domaine le plus souvent négligé par les grammaires. Cela était dû jusqu'aux années 1990 à un manque de connaissances réelles des genres oraux, des interactions verbales. La recherche qui s'intéressait à l'oral s'occupait de décrire d'abord la morphologie et la syntaxe. Beaucoup de linguistes travaillant sur l'oral se sont depuis cette époque intéressés au dialogue par l'analyse de la conversation, et les connaissances nécessaires pour un enseignement réellement communicatif existent. Il s'agit par exemple de la structure d'une conversation ou d'un dialogue, des étapes généralisées du dialogue informel ou familier, de l'emploi de stratégies discursives et de marqueurs discursifs ou interactifs, mais également des principes de la politesse linguistique, souvent développés à partir de théories sociales et anthropologiques. Dans la grammaire *Fransk grammatik – til samtale og forståelse*, nous avons réservé un chapitre, après les deux premiers portant sur la phrase élémentaire et les classes de mots, à différents éléments appartenant clairement au niveau discursif, au dialogue :

- Salutations
- Compliments
- Temps
- Questions - réponses
- Expressions d'opinion
- Excuses

- Minimisation
- Accord – désaccord
- Ben...
- Fin

Le chapitre 3 « Sætningernes indhold : hvad kan jeg sige » (*le contenu des phrases : qu'est-ce que je sais dire ?*) propose en effet aux élèves un inventaire des phases de la conversation familière (salutations, compliments, commentaires etc.), d'actes de discours avec les marqueurs les plus fréquents (excuses, refus, enquêtes, expression de surprise, de complicité etc.) liés aux tours de parole (marqueurs de changement de thème) et à la politesse (expressions indirectes).

Ce qui est caractéristique de la conversation familière, c'est une prédominance du relationnel et de la complicité, les locuteurs signalant volontiers qu'ils partagent des savoirs ou des expériences. Un autre fait qui peut jouer un rôle important pour l'enseignement, c'est que la conversation diffère selon les lieux. Ce qu'il est important d'en tirer pour l'enseignement, c'est que l'on peut apprendre différents types de conversations en focalisant sur ce qui se dit dans tel lieu plutôt que sur les possibilités de la grammaire, l'ordre des mots, les temps, les pronoms, les conjugaisons. Si l'on rencontre des amis dans un café, il y a un scénario, des règles de discours et de politesse qui sont importantes à observer. Pour les débutants, apprendre des éléments préconstruits de dialogue peut constituer un point de départ plus fonctionnel que la grammaire de la phrase. Cela peut en effet leur donner des moyens de communiquer très tôt. C'est au niveau un peu plus avancé qu'ils vont pouvoir commencer à observer la langue plus en détail, pour arriver à un niveau d'abstraction linguistique où l'on s'intéresse aux paradigmes que constituent les classes de mots ou aux significations des adverbes selon leur position dans la proposition.

Chez Traverso (1996) on peut connaître les rituels et routines liées à chaque étape de la conversation en visite : l'ouverture (amadouage, salutations, compliments, commentaires de site), le corps (échanges, accrochage, désaccord, dispute, confiance, excuses), et la clôture (remerciements, projets, vœux, salutations).

Ces stratégies utiles ne sont souvent pas enseignées et ne font pas partie des grammaires traditionnelles. Or, elles font partie de la langue. Une raison de les exclure peut être la focalisation sur l'information, un héritage de la langue écrite, moins profondément relationnelle. L'information n'est pas le seul focus de l'échange en conversation. D'autres fonctions essentielles sont le lancement d'un nouveau thème, la rupture, l'enchaînement, la ratification, les négociations, toutes très importantes dans un enseignement qui se veut communicatif.

C'est un fait qu'un grand nombre de fonctions pragmatiques ne sont pas décrites dans les grammaires et que beaucoup de marqueurs d'interaction ne font pas partie du vocabulaire même des manuels pleins de dialogue (cf. Andersen 2006). La raison en est sans doute qu'ils ne font pas partie de la langue monologique, normalement écrite, qui constitue le bon français des grammaires traditionnelles. Or, la relation entre les locuteurs est primordiale en conversation et elle est marquée linguistiquement par de nombreux marqueurs et des structures d'interaction fixes. Pour enseigner la communication, il ne suffit pas de se baser sur des grammaires qui décrivent essentiellement le bon français écrit. Les résultats de la recherche en analyse de conversation sont essentiels et à portée de main. Il faut les intégrer dans la bonne description et la bonne didactique, les bons

exercices en classe, bref dans l'oralité de la classe de langue en français. Le français qui est présenté aux élèves doit être un français authentique, une langue de fonction, utile aux apprenants, dès le début.

Références

Andersen, H. L. 2006 : L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark, *Revue française de Linguistique Appliquée*, Volume XI-1.

Andersen, H. L., 2006 : Authenticity in Text Book Dialogue, Andersen, Hanne Leth, Karen Lund & Karen Risager (éds) : *Culture in Language Learning*, Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, H. L. & D. Fristrup, 2005 : *Fransk grammatik til samtale og forståelse, grundbog og øvebog*, Alinea.

Andersen, H. L., 2004 : Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ?, Andersen, Hanne Leth & Christa Thomsen : *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*, Genève : Lang (185-212).

Andersen, H. L. 2003 : Fransk tale og skrift: skal man undervise i to sprog på én gang ?, *Ny forskning i grammatik, Fællespublikation 10*, Syddansk Universitetsforlag, 7-24.

Blanche-Benveniste, C., 1997 : *Approches de la langue parlée en français*, Paris/Gap : Ophrys.

Brown, P. & S. Levinson, 1987 : *Politeness*, Cambridge University Press.

Flament-Boistrancourt, D. & Debrock, M., 1997 : L'acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones vs apprenants néerlandophones de français) *Revue PArole* 2, 93-120.

Fremtidens sprogfag, Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 5, 2003.

Traverso, V., 1996 : *La conversation familiale*, Presses Universitaires de Lyon.

Notes

¹ Avec le traité de Barcelone (mars 2002), les ministres européens de l'éducation ont décidé que tous les européens doivent apprendre deux langues étrangères (« langue maternelle + 2 »), avec focus sur la communication.

² *L'enseignement des langues au futur*, Publication du Ministère de l'Éducation, élaborée par un groupe de chercheurs, d'enseignants et de didacticiens en langues étrangères. Cf. Andersen 2006.

³ Les questions sont utilisées ici comme un exemple pertinent par rapport à l'enseignement et à la politesse, mais la problématique du choix de niveaux de la description linguistique est bien évidemment la même quand il s'agit d'autres fonctions essentielles de l'interaction.