



HAL
open science

La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique: description et propositions

Corinne Weber

► **To cite this version:**

Corinne Weber. La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique: description et propositions. Calinon A-S., Hama B., Ploog K., Skrovec M.(dir). Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français,, Presses universitaires de Franche-Comté, 2019, 9782848676661. hal-03143223

HAL Id: hal-03143223

<https://hal.science/hal-03143223>

Submitted on 16 Feb 2021

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.

Publié dans :

Weber Corinne. (2019), « La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions », *Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français*, Calinon A-S., Hamma B., Ploog K., Skrovec M., Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 295-313.

La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions

Corinne Weber (Sorbonne nouvelle Paris 3, Laboratoire DILTEC)

L'évolution des modes de communication, la pluralité des usages et des contacts de langue transforment la *compétence à communiquer langagièrement* ; il n'est plus permis de réduire la langue (française en l'occurrence) à un système référentiel figé, ni à des langages d'apprentissage aseptisés éloignés des réalités parlées. Le prestige verbal, encore fortement valorisé, laisse la gestion des effets normatifs en marge des préoccupations didactiques : ceci amène le praticien à s'appuyer sur le modèle de l'écrit et sa norme pour enseigner les savoir-faire communicatifs. Les avancées théoriques en linguistique de l'oral (Blanche-Benveniste (1997) sont pourtant éclairantes pour identifier les variables qui font partie de la *compétence à communiquer langagièrement* tel que le préconise les descripteurs de compétence du CECR (2001) : celle-ci comprend la compétence interactionnelle, stratégique mais aussi l'ensemble des mécanismes du français parlé aux plans syntaxiques, phonétiques, prosodiques, variationnels. Mais bon nombre de ces éléments sont encore ignorés en didactique car bien des praticiens de FLE sont dépourvus d'une telle formation en linguistique, d'autres voient la linguistique interactionnelle (par exemple) de manière cloisonnée, c'est-à-dire sans lien avec l'enseignement-apprentissage (problème de dénomination, transcription des données, ou choix des sous-systèmes discursifs à privilégier, etc.). Dans le sillage de cette problématique, nous postulons que le paradigme linguistique classique (la grammaire de l'écrit) ne constitue pas le seul cadre de référence pour comprendre les principaux mécanismes de la *grammaire de l'oral* (Weber, 2009, 2011, 2013a) car déclarer : *on ne parle pas comme on écrit*, ne suffit pas. Si certaines structures de la langue sont plus contraignantes à construire dans l'instantanéité de la parole, l'effort cognitif qu'elles nécessitent amène le locuteur vers d'autres tournures qui ne sont pas fautives pour autant.

Dans cet ouvrage, nous essayons de montrer que pour développer la conscience grammatico-langagière de l'apprenant de FLE, il est nécessaire que le didacticien modélise les propriétés (ou composantes) impliquées dans la compétence langagière (au sens large). Ainsi l'enseignant de FLE - qui se sert de plus en plus des ressources numériques avec ses apprenants - en assurera un meilleur contrôle. Il sera mieux outillé pour faire face à la richesse des corpus disponibles et être en mesure d'expliquer les conduites langagières à ses apprenants. En choisissant ici l'exemple de la syntaxe de l'oral (Blanche-Benveniste, 2007 ; Berrendonner, 1982, 2004 ; Gadet, 2003), nous développerons notre propos par l'exemple d'un corpus parlé (extrait de film) en élaborant une séquence didactique, pour montrer qu'il est possible d'opérationnaliser des savoirs sur l'oral à partir de parlés authentiques (*le collègue ça s(e) passe bien ? ah ben le collègue i(ls) m(e) jettent régulièrement, moi ce que je trouve normal c'est...*). Mais au préalable, il convient de rappeler quelques obstacles

idéologiques et préciser le cadre théorique qui a jalonné cette réflexion sur l'oralité en classe de langue.

2. Une approche variationniste de l'oral à l'état embryonnaire

On sait que le discours parlé est ponctué de constructions syntaxiques et d'expressions bien différentes de celles de l'écrit. En 1936, Fouché parle encore de « français de la bourgeoisie cultivée », toute autre prononciation étant déplacée ou défectueuse. D'ailleurs lorsque Comenius (premier didacticien au 17^e siècle) laisse apparaître quelques transcriptions phonétiques dans l'un de ses manuels, ses tentatives sont décriées en France par les puristes et les conservateurs. Au début du 20^e siècle encore, les situations d'oral étaient caractérisées par la lecture à haute voix ou *diction* fondée sur les textes littéraires, la récitation ou la déclamation. En 1912, Le Roy édite une *Grammaire de la diction française* qui présente il y a cent ans l'esquisse d'une *grammaire de l'oral* (Weber, 2013b), avec la volonté de proposer une grammaire *accessible*, avec des *règles claires* à l'image d'une modélisation lisible des règles de l'oral pour « redresser (...) les tendances fâcheuses à la négligence et à la vulgarité qui se sont introduites dans le langage », écrit l'auteur dans son introduction. En effet, le texte littérature n'est-il pas *la* référence pour apprendre à parler ?

2.1 L'imitation des modèles des grands auteurs

Hanté par « ce qu'il faut dire », le sujet apprend à bien parler par la seule imitation des modèles des grands auteurs pour fixer une norme. Les corpus exclusivement à caractère littéraire ne laissent place à aucune interrogation sur la légitimité (ou non) de la langue parlée ou à ses périphéries, d'ailleurs déclinées en termes de *langage du peuple*, *parlers vulgaires*, *familiers*. De toute évidence, les parlers sont exclus de la description linguistique, le modèle idéologique du français parlé reposant encore longtemps sur des croyances idéologiques résistantes¹. La *règle*, comme facette des représentations sociales, véhicule la signification normative dans laquelle vient s'inscrire la pratique langagière ; seul ce que les sociolinguistes (Gadet, 2003/ 1997) appellent aujourd'hui le *français surveillé* trouve alors sa légitimité dans cette France du début du 20^e siècle. Rappelons que le caractère fonctionnel de la langue va timidement apparaître dans les projets pédagogiques dans les années 1970, les approches communicatives comme on le sait, ne voyant le jour que dans les années 1980, sont marquées par un français oral socialisé et dépassant ainsi le français disciplinaire (Maurer, 2003). Aujourd'hui, les dialogues romanesques essaient de représenter les effets et les caractéristiques de l'oral dans l'activité interactionnelle avec davantage d'authenticité (cf. travaux de V.Traverso) ; ils mettent à jour les régularités et récurrences sur des objets de la langue parlée considérés jusque là non pertinents. Ces comportements langagiers, loin d'épuiser toute la richesse de l'expérience interactionnelle sont plus saillants encore dans les corpus numériques tels que des extraits filmiques, d'où notre volonté de les exploiter à des fins didactiques (voir plus loin) malgré certains aspects en apparence contradictoires.

¹ Entre la fin du XVIII^e et fin du XIX^e siècle les grammaires abordent rarement la problématique de la diversité des discours (ou de la variété dialectale propre à cette époque et massivement présente en périphérie de la langue commune). La grammaire de l'Abbé Girard est l'une des rares de ce temps qui propose un ensemble de remarques qui délimite ce que l'on appelle langue ou dialecte : « langue et peuple, langue et nation sont liés par des liens de solidarité et se définissent réciproquement. (Lorsqu'une manière de parler devenue commune à un assez grand nombre d'hommes pour former un peuple distingué des autres, on l'honore du nom de langue - 1747) » (Fournier, 2001 : 156).

2.2 Paradoxe des normes prescrites et observées

Le décalage est grand entre les normes prescrites et celles effectivement observées dans les usages (Abecassis, Ayosso, Vialleton, 2007) : quel que soit l'époque, les énoncés parlés inachevés, les raccourcis de parole ou les interruptions sont courants, et ce, chez tous les locuteurs. Pour toutes sortes de raisons historiques et sociales, le champ de la description linguistique des usages parlés est délicat et continue d'alimenter les débats autour de sa scientificité² et dans les représentations une approche variationniste de la langue est à peine embryonnaire ; les zones d'instabilité que recouvre la dynamique du français parlé par exemple (en synchronie, dans les domaines phonologique, syntaxique et grammatical) sont peu saisissables, les schématisations des contraintes suscitent toujours des polémiques, le *code* n'étant qu'un aspect de cette grammaire (Berrendonner, 1982) et dans la classe de langue, on préfère évincer ces traits d'oralité. Il semble pourtant que la didactique peut tirer parti de la richesse des travaux en sciences du langage et faire évoluer ainsi les représentations de l'oral.

3. Une synergie entre sciences du langage et didactique

3.1 L'organisation grammaticale de l'oral en question

La référence aux travaux en sciences du langage se situe à la croisée des approches variationnistes et sociolinguistiques (Gadet, 2003), des travaux en linguistique de l'oral (Deulofeu, 1999) et comme ceux sur les corpus oraux réalisés par le GARS³ (Blanche-Benveniste 1987, 1990) ; plus tard par (Detey, Durand, Lacks & Lyche, 2011) ; (Branca-Rosoff et al., 2012 : CFPP 2000). Les appuis se situent également dans les champs cognitif et pragmatique, c'est-à-dire dans les combinaisons des opérations langagières telles que les travaux de Bandura (2003), Fodor (2003), entre autres. On peut partir du principe selon lequel l'organisation grammaticale de l'oral se situe à deux niveaux ; en effet, selon Berrendonner (2002), les unités minimales autonomes (macro-syntaxe) constituent le *noyau*, alors que l'unité maximale ne peut pas être définie⁴. On parle de *cohésion discursive qui s'opère par des effets prosodiques*. Pour le didacticien, il est important de savoir que ce dernier palier prend en charge les relations d'interdépendance ou de dépendance entre les différents énoncés, « qu'on ne peut pas décrire à partir des réactions de catégories grammaticales » (Blanche-Benveniste, 2007 ; Berrendonner, 2002, 2004). Les travaux de Deulofeu, Gadet ou encore Godard rendent également compte de la diversité des emplois et des transformations syntaxiques mais on constate que les canaux de ces connaissances ont été peu dirigés vers la didactique jusqu'ici. C'est pourquoi, nous nous sommes demandée comment s'opèrent les principales variations syntaxiques de l'oral, en nous appuyant sur les travaux issus de la linguistique et de la sociolinguistique.

² La question du recueil des données, de la méthode, de l'échantillon social, ou des conditions d'enregistrement, etc., sont des points permanents de critiques sur la théorie de la parole en usage.

³ GARS - Groupe aixois de recherche en syntaxe .

⁴ On rappelle que Berrendonner (2004 : 250) différencie les configurations oral / écrit sur la base de procédés macrosyntaxiques (ou parataxe) s'agissant des usages propres à la communication orale, les procédés microsyntaxiques (ou hypotaxe) appartenant davantage aux productions écrites.

3.2 Un rapprochement entre corpus oraux et didactique

Par le rapprochement entre corpus oraux et leur exploitation en didactique des langues, notre cheminement réflexif s'est heurté à une question préalable : peut-on dégager des règles d'organisation du discours parlé et les mettre à disposition de la didactique du FLE sans figer les usages dans une typologie peu pertinente ? Pour rendre opératoire cette articulation avec les corpus oraux, à entendre comme « une collection ordonnée d'enregistrements de productions linguistiques orales et multimodales » (Cappeau, 2005), les banques de données actuellement disponibles⁵ questionnent l'analyse syntaxique du français dans le domaine de la morphosyntaxe, dans les liens entre le lexique et la grammaire ou encore de la prononciation⁶. De leur côté, les manuels pédagogiques de FLE sont loin de refléter la diversité des usages, dénonce Debaisieux (2008). Pour appréhender cette insuffisance, il a fallu s'intéresser aux principales tendances qui régissent la syntaxe des discours parlés (Weber, 2013a). Elles sont d'abord au service de l'activité interprétative, lorsqu'il faut par exemple établir une coréférence (quand deux termes renvoient à la même référence) chez un apprenant non natif ou décoder un message entendu resté flou. Mais cette étape renvoie très vite à l'obstacle du foisonnement terminologique de la linguistique pas forcément adapté en classe de langue.

3.3 Terminologies linguistique et pédagogique

Une étudiante non francophone arrivée en France se demande pourquoi à la fin de chaque énoncé parlé, les Français disent « *ben oui quoi !* ». De telles expressions restent souvent en marge de l'enseignement, faute de repères précis chez les enseignants, ils sont pédagogiquement traités comme des particules qui ont peu d'importance, on parle de « petits mots », *métaterme* fonctionnel avec bien souvent une connotation péjorative. Pourtant ces ponctuants ou indices de confirmation de ce qui vient d'être dit ont un caractère fonctionnel essentiel dans les échanges et que tout praticien devrait pouvoir expliquer. Mais selon quelle terminologie ? *Ben, bon, eh bien, dis donc, hein, pas vrai, en fait, ah oui, non mais, tu vois, etc.* sont récurrents dans les usages parlés mais on ne sait comment les dénommer en pédagogie ; un tel obstacle en transposition didactique est fonction des cadres théoriques où les terminologies varient. On parle de *ligateurs* (Blanche-Benveniste, 1987), de *marqueurs phatiques* au sens où l'entend Traverso, de *particules discursives*, de *connecteurs*, ou de *ponctuants* pour renvoyer aux mots du discours (Ducrot, 1984). Ces marqueurs de discours (Dostie, 2004) ne sont pas présents par fantaisie ; ils instituent un rapport entre les locuteurs, de validation par exemple (*ben oui, c'est ça, ah, pas vrai*), ils organisent et articulent le discours parlé, par des amorces du discours (*au fait... tu pars à quelle heure ? dis donc, il est malade ou quoi ?*) ou favorisent la mise en valeur d'une donnée (*ben, ce film-là, j'ai pas aimé*) ; en somme ils contribuent à développer la compétence sociolinguistique et pragmatique tel que le préconise le *Cadre* dès les premiers niveaux :

⁵ On citera entre autres (CLAPI, *corpus de langue parlée en interaction* -ICAR, Lyon) ; (ESLO - LLL, Orléans), grand corpus de données orales disponible en ligne composé de 6,5 millions de mots) ou encore les travaux au sein des Consortia Corpus oraux qui débouchent sur la création de plateformes d'accès à ces corpus comme CoCOon – Ortolang.

⁶ Il existe de nombreuses initiatives dans ce sens ; on pense particulièrement aux grands corpus numérisés (PCF, Phonologie du français contemporain), le TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) - CNRS et Université de Lorraine, à la création d'un *Centre de Ressources pour la Description de l'Oral* (CRDO- CNRS) pour la conservation et la diffusion de corpus oraux.

« peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation B2 » et « multiplier les formes dans les tours de parole « peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression ou la tournure qui convient pour attirer l'attention, B1, peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation, au niveau A2 » (CECR 2001 : 97).

Nous sommes dès lors tentée de proposer - pour des nécessités pédagogiques - de les appeler les « mots d'organisation du langage » pour comprendre et transmettre d'emblée à l'apprenant leur utilité et en cerner le caractère fonctionnel.

3.4 Transcription des corpus oraux

Une autre question qui se pose dans notre démarche est celle de la transcription des corpus oraux à des fins pédagogiques, étape technique indispensable : le but est de rendre visuellement accessibles les traits d'oralité, aux plans syntaxique et phonétique avec des indications intonatives si nécessaires. Ceci nous amène à présenter des formes orthographiques non normées pour les besoins de la démonstration (*(j)ch't'ai dit d'partir*) car la transcription repose sur les données que l'on cherche à analyser ou repérer (aménagement orthographiques ou non), mais en didactique, il y a lieu d'être attentif à ne pas induire l'apprenant en erreur, notamment par rapport aux formes écrites normées. Pour éviter les dérives de transcription, on restitue dans la mesure du possible le français normé pour les traits parlés usuels, comme les chutes de schwa en finale de mot ou les liaisons courantes (les oiseaux) qui ne nécessitent pas de marquage particulier. Aménager et adapter sa transcription au but recherché permet au futur formateur de clarifier les *zones sensibles*, celles où l'apprenant non natif éprouve des difficultés de réception et de production (*p'tit déj*). Après ce balayage rapide des principaux obstacles à surmonter dans notre réflexion, il nous appartient de préciser ce que nous entendons par *grammaire de l'oralité*.

4. Caractériser la *grammaire de l'oralité* dans une perspective didactique

4.1 Une construction d'observables

Une première étape du chercheur en didactique relève de la construction d'observables. Observer, repérer les variables du discours parlé, qui, dans sa mouvance et sa fugacité semble complexe à aborder dans la classe. De notre point de vue, l'activité de mise en discours est un *ensemble d'éléments variés et en interrelation*, dont les composantes se déploient au fur et à mesure que l'interlocuteur progresse dans l'élaboration du discours. Ceci permet d'entrevoir que la *grammaire de l'écrit* ne constitue pas le seul cadre de référence pour caractériser les liens des différents signaux de la parole en présence. En effet, les recouvrements d'indices manifestes à l'oral peuvent être d'ordres prosodiques (*je rêve là !*), syntaxiques et lexicaux ou para-verbaux (quand le geste remplace la syntaxe). Dès lors, peut-on parler d'une *grammaire de l'oral* en didactique du FLE ?

Pour éviter les tensions que rencontre le praticien face à la diversité des formes écrites et parlées, on pose qu'une meilleure connaissance des enjeux et des mécanismes en jeu à l'oral offre la distance nécessaire à la maîtrise des obstacles rencontrés.

« La langue est sociale ou bien n'existe pas » écrit Ferdinand de Saussure⁷, qui situe le surgissement individuel dans le circuit de la parole, du fait que « toute la langue entre

⁷ Cf. Huglo P. A. (2002), *Approche nominaliste de Saussure*, Paris, Gallimard, 353 p. L'auteur renvoie aux *Écrits de linguistique générale* (Ferdinand de Saussure).

d'abord dans notre esprit par le discursif » (Huglo, 2002 : 298). La notion de *grammaire de l'oral* mêle aussi bien les outils grammaticaux déjà acquis (bien souvent à l'écrit), que ceux qui répondent à la logique des usages. À l'oral, l'énoncé progresse dans la dynamique verbale, ponctué de reprises, d'enchaînements ou de recouvrement de signaux.

C'est donc le répertoire didactique et réflexif de l'enseignant qui est convoqué, car tous les enseignants de FLE en poste n'ont pas exploré les sources dans lesquelles la didactique a puisé ses références ; bien souvent des recettes clé-en-main sont préférables, faute de temps et de formation possible.

4.2 Caractériser la grammaire de l'oralité⁸

La seconde étape consiste à distinguer plusieurs niveaux de caractérisation qui tendent à se dessiner, toujours pour préciser ce qu'on entend par *grammaire de l'oralité*. Pour que l'action enseignante sur le langage et ses mécanismes puisse être efficace, certaines occurrences ou conduites langagières sont à formaliser ou tout au moins à savoir décomposer pour ne pas semer le trouble ou la confusion dans les esprits entre *grammaire de l'oral* et *grammaire de l'écrit* (Cf. Weber, 2013a pour plus de détails).

Pour un interlocuteur en voie d'apprentissage d'une langue étrangère, un contrôle cognitif (ou étayage cognitif) s'opère sur l'action en cours ; c'est dans ce sens que nous avançons que l'apprenant développe à l'oral une *conscience grammaticale et langagière* en L2. Les sujets ont besoin « d'outils de procéduralisation contrôlée » (Griggs, 2007 : 192), c'est-à-dire d'avoir à leur disposition des stratégies qui évitent d'employer par facilité les structures en mémoire, généralement celles qui sont facilement accessibles ou les plus élémentaires. Comment en effet, activer dans une logique de progression, la mise en œuvre d'énoncés toujours plus complexes, tout en tenant compte des contraintes liées à la spontanéité verbale ? (Véronique, 2009)⁹

Au plan structurel, la grammaire de l'oral demande qu'on prenne en compte un grand nombre de traits, que nous qualifions d'autonomes dans les formes parlées. En effet, la prononciation, le rythme et l'accentuation configurent eux aussi l'oralité (les effets d'intonation et mimo-gestuels sont des indicateurs à valeur fonctionnelle qui surgissent au cours de l'interaction. Dans la négociation du sens, la dimension pragmatico-discursive est en effet de première importance : on peut y associer le rôle de la compétence stratégique sur laquelle insiste le *Cadre Européen* dans la mesure où elle prend en compte la capacité d'adaptation et les moyens déployés pour accomplir une action langagière donnée : qui n'a pas tenté d'exprimer par des gestes ou un rire timide une déficience de langage ? Mais peut-on formaliser tous ces indices ?

4.3 Comment se présente le paradigme grammatical de la parole en situation ?

Le sens et le sujet sont investis dans ce tout dynamique et variable, avec des marqueurs aussi bien spontanés, que surveillés ou ordinaires. La question est alors de savoir s'il est

⁸ On préfère le vocable *oralité* dans le sens de Mechonnic (1982) c'est-à-dire faisant intervenir la voix et le corps.

⁹ Véronique (2009 : 342) souligne les paradoxes entre les éléments qui apparaissent dans l'interlangue des apprenants mais présentés tard dans les séquences d'enseignement ; ces travaux montrent bien que les itinéraires d'acquisition ne reproduisent pas fidèlement la structuration linéaire de l'enseignement. Les consignes des tâches (communicatives) sont alors là pour générer des constructions plus élaborées, affronter les obstacles linguistiques complexes de l'oral (*tout va trop vite*).

possible de formuler des règles prescriptives comme on le ferait à l'écrit ? Il va sans dire que l'élaboration ou l'explication de « règles » ne permet jamais une modélisation complète, on préfère parler de *régularités à l'oral*. D'ailleurs, qu'est-ce qu'employer une règle en langue étrangère ? N'est-ce pas entrer avant tout dans une *zone de tolérance d'emploi* (Py, 1993), c'est-à-dire adapter une structure dans la situation appropriée, être capable, outre la saisie des connaissances linguistiques, mettre en œuvre les savoir-faire communicatifs relatifs à la trame sonore, à la syntaxe et à la mise en discours dans sa cohérence ? Il ne faut pas sous-estimer tout le travail élaboratif de l'apprenant en LE, ni les ressources attentionnelles qui lui sont nécessaires dans l'activité de production orale, ressources qu'il appartient d'ailleurs au praticien d'encourager. Après avoir clarifié notre positionnement théorique, une mise en perspective pour la classe va permettre de mieux comprendre comment l'aide au développement d'une conscience langagière peut concrètement s'opérer.

5. Mise en perspective didactique

C'est dans l'interaction que va s'édifier la compétence du sujet (Vasseur & Arditty, 1996) l'appropriation se manifestant de manière aléatoire, et écartant parfois l'enseignant de son objectif comme le montrent les travaux de Cicurel. Pour s'exprimer dans une morpho-syntaxe organisée pour faire sens, il est délicat d'exiger une forme grammaticale qui s'apparente au modèle de l'écrit. On ne dira pas : *pourriez-vous m'indiquer le prix exact de ce livre ?* mais plutôt : *le livre, il coute combien ? ; ça coute combien ? ça fait combien ?*

Même s'il paraît évident qu'on ne parle pas comme on écrit, on accorde encore peu de légitimité aux formes syntaxiques de l'oral dans les contextes d'enseignement / apprentissage, de crainte d'enseigner un *mauvais français*. Pourtant, « *parler comme les Français !* » (Weber, 2016 à paraître), est un des leviers de la motivation.

Pour le didacticien, il est important de comprendre ces relations d'interdépendance ou de dépendance entre les différents énoncés et « qu'on ne peut pas décrire à partir des rections de catégories grammaticales » (Blanche-Benveniste, 2007). Ces structures s'accompagnent de signaux pragmatiques importants dans les échanges et dans lesquels l'apprenant « peut relier une série d'éléments courts et distincts en un discours qui s'enchaîne » (CECR 2001 :98, niveau B1).

5.1 Grammaire de l'oral et corpus oraux

Les corpus oraux, authentiques (émission TV, radio, film) et tous corpus oraux disponibles en ligne sont dans ce sens des sources considérables de richesse car de nombreuses composantes verbales et para-verbales sont conjointement investies. En prenant l'exemple d'un extrait de film tel que la comédie « *Quinze ans et demi* » (F. Desagnat avec D. Auteuil et J. Lamboley, 2007) traitant des thèmes comme l'école, la famille, les conflits de génération, on met en évidence la diversité des ressources langagières entre un père et sa fille adolescente :



Copyright : © Gaumont Distribution

Extrait (1,7 minutes):

Eglantine : oh : : trop gore

Père : euh euh c'est un vrai p'tit dej à l'américaine

E : Ben, je préfère à la française hein !

P : ah - je vois que ton oncle continue d(e) faire avancer les sciences humaines ?

E : Ah ouais, il est marrant son bouquin, c'est pour faire des r(e)pas par couleurs genre euh... noir blanc rouge

P : ouais ouais il a classé les aliments par couleur c'est super difficile

E : ben attends essaies d(e) faire un repas bleu et tu verras si c'est facile

P : et sinon l'école ça va ?

E : ah ben, pas super bien, le système éducatif français est en crise - démotivation du corps enseignant, gros questionnement sur le modèle républicain...

P : non-non je-je parle de toi eu-eu-euh.... le collège ça s(e) passe bien ?

E : ah ben le collège i(ls) m(e) jettent régulièrement - tous les matins j'essaie d'y aller mais euh : : (il) y a pas moyen.

Après une écoute qui présente le contexte de l'échange, plusieurs phases de travail peuvent s'avérer intéressantes pour répondre à la question : à quelles règles d'organisation du discours parlé obéissent ces formes parlées et comment s'opèrent les variations syntaxiques ?

Une étape de repérage des éléments de prononciation

- Les unités de sens du discours parlé sont compactées, conséquences de la chute du schwa (e), importante en réception / compréhension (*p(e)tit dej ; ça s(e) passe bien ; j(e) suis ; l(e) matin*), le relâchement de la voyelle *oui/ouais* dans les contextes familiers, autant d'indices qui peuvent se prêter à une prise de conscience.
- Les transformations de la prononciation liées aux contraintes de consonnes en contact: (*j(e) suis* → (*j + s*) = *ch'uis*). Si l'assimilation est le mécanisme et la dénomination phonétique, la terminologie « transformation des syllabes ou des sons ... » nous paraît préférable.
- (*il) y a pas moyen / / (il) y a un truc* : la suppression du pronom du fait de la nature faible de la consonne « l » qui tend à s'effacer (voir Weber, 2016).

Une étape d'observation de la syntaxe parlée

- *le collèg(e) ç(a) s(e) passe bien ?* Le recours à des anaphores (du grec *en référer* à) offre la possibilité de rappeler des éléments déjà évoqués ou partagés par les

locuteurs du contexte (*lui, leur, ce, ça, celle-là*) ou lexicaux (nom, adjectif, adverbe). Les subordinations sont moins fréquentes dans les usages parlés ou du moins ne se présentent pas selon une fonction de détermination de la proposition principale, car elles nécessitent des contraintes combinatoires (présence d'antécédents, concordance des temps verbaux, etc.). À l'oral, on préférera des structures pseudo-clivées (Deulofeu, 2001) : *moi, ce que je trouve bien c'est ... Et l'école, ça va ?* La redondance du sujet est une formulation plus facile, elle permet de faire l'économie d'une proposition relative ou conjonctive, c'est aussi un moyen d'aller vite à l'oral.

- *ah ben le collègue i(ls) m(e) jettent régulièrement.* Ces formes de dislocation à gauche mais sans co-référence syntaxique (ou *hanging topic*) sont courantes et existent dans de nombreuses langues ; elles peuvent faire l'objet d'un repérage conscient et raisonné (*moi, ma mère m'a dit, les vacances, moi j'adore !*) pour éventuellement les comparer à la syntaxe écrite.
- Les mots d'organisation du discours, amorcent l'énoncé parlé et font partie du discours interactionnel : *ah – je vois que ton oncle... ; ah ben / (il) y a un truc qui s(e)rait super chouette à faire tiens ; Au fait, Tiens...*
- Les formes interrogatives s'opèrent aussi selon un autre modèle que l'inversion du sujet à l'écrit (*et sinon l'école ça va ?*), de même, des formulations telles que : *on fait quoi ? t'es où ? ça veut dire quoi*, sont des options facilitatrices de la syntaxe du français parlé. Le statut de « ça » n'est pas toujours un élément de désignation, il peut synthétiser toute une proposition correspondant à une situation connue par les interlocuteurs en présence. Il est utile dans la classe de langue d'évoquer les formes interrogatives préférentielles des locuteurs français.

Globalement, les relatives avec un verbe auxiliaire servent de support à l'énonciation, d'où le nombre important de *il y a (y a), il y en a qui, c'est*. Les relatives adjectivales explicitent et construisent le référent : *les étudiants qui sont là composent dans une heure*. Ces tournures tendent souvent vers des structures telles que : *ce qui me plaît c'est...* ; ou vers le rôle de présentatif (*il y a + qui*) suivi par un groupe verbal : *il y avait des gens qui...*

- les relatives accompagnées d'un pronom ou d'une préposition sont également courantes (*ce qui, à quoi, à qui, de qui, ce qui...*). Si cette tendance des relatives en *que* avec un pronom est dite *lourde ou incorrecte* dans la syntaxe écrite par l'enseignant, ce recours offre des combinaisons plus étendues et plus rapides d'accès dans le discours parlé. Les fréquences d'emploi de *qui, que*, remplacent et évincent *dont, auquel, lequel, duquel, car* ; de telles constructions sont en effet plus délicates et contraignantes à construire dans l'instantanéité de la parole et nécessitent un effort cognitif plus conséquent (cf. Keenan & Comrie, 1977).

À l'oral, les structures syntaxiques sont plus économiques que les constructions écrites avec des subordinées : on dira plus facilement (*moi ce que je trouve normal c'est la baisse des prix*), que (*les prix qui sont pratiqués sont en baisse et c'est normal*). Les tournures telles que (*y a pas moyen*) sont courantes, elles tendent souvent vers des constructions comme ; (*il y a + qui, il est marrant son bouquin*).

Une étape de mise en évidence de la fonction des éléments verbaux et para-verbaux

Le support vidéo met également en évidence l'ensemble des éléments de la communication : verbale, prosodique, paraverbale, gestuelle (poignées de main, contacts par la main ou le bras, bras enveloppant), proxémie, code vestimentaire, etc.

Les normes d'interaction et d'interprétation (les tours de parole, interruptions, chevauchements) ou le type de langage (discussion publique, bavardage familial) peuvent être travaillés à la suite de ces sensibilisations, par repérage puis par des interventions croisées sur ces valeurs dans les différentes cultures des apprenants. La grammaticalité de l'oral repose aussi sur des signes intonatifs (*ben attends essaie d(e) faire un repas bleu et tu verras si c'est facile*) que plusieurs écoutes guidées peuvent mettre en exergue.

Cette sensibilisation aux mécanismes syntaxiques est d'abord à mettre au service de l'activité interprétative, opération souvent sous-estimée dans les pratiques. On peut envisager un travail sur les usages non pas par opposition mais en complément des formes écrites, car les configurations –nombreuses - sont en concurrence et s'accommodent réciproquement. C'est pourquoi une liste de structures *prêtes à l'emploi* n'est pas souhaitable au risque de cloisonner ou de figer les formes, alors qu'elles sont au service de la compétence pragmatique comme nous l'avons dit plus haut. Cette manière de considérer les orientations didactiques sur la syntaxe de l'oral repose sur la compréhension par l'apprenant de la coexistence de *plusieurs* systèmes grammaticaux en concurrence aux différents plans du discours.

Une étape de mise en pratique et de production

Il est ensuite intéressant de proposer à l'apprenant en langue étrangère de favoriser le passage d'un sous-système grammatical vers un autre tels qu'ils apparaissent dans la réalité parlée ; *comment dirait-on dans telle situation ?* - proposer de simplifier ou d'étayer des structures, travailler la variabilité des procédures et des possibilités offertes par la mise en évidence des paramètres verbaux, rarement laissée au hasard dans les échanges. De nombreuses particularités peuvent être envisagées dans une co-construction conjointe de la grammaire du français parlé et écrit. Imaginer des mises en situation (par des scénarios) dans lesquelles apparaissent des nuances (d'un interlocuteur ou d'une situation à une autre, publique ou privée), avec des effets de liberté syntaxique (ou non). On pourra les complexifier et les étendre par des jeux d'interactions, en facilitant le transfert de ces composantes vers d'autres tâches et à condition d'y adosser la motivation fonctionnelle et lever la crainte de s'exprimer oralement.

L'élaboration du cadre interactionnel mérite de fait une attention particulière pour ne pas semer le trouble dans la planification didactique. C'est dans cette perspective que nous préconisons de considérer deux pôles, le pôle interactionnel et structurel.

Le premier relève des combinaisons sociales et pragmatico-linguistiques (cf. CECR 2001 :158) qui s'enracinent dans l'action (conversation, demande de services, discussion formelle). Chacun des schémas nécessite la prise en compte par l'enseignant d'un cadrage précis : identification des besoins et des opérations d'échange nécessaires, définition des tours de parole, des règles de politesse et de coopération, etc., pour permettre à l'apprenant de prendre conscience des codes socialement et culturellement en vigueur.

Conjointement, des objets de savoirs et de savoir-faire linguistiques (que nous avons appelé le pôle structurel) sont à mobiliser : ces composantes - phonétiques, syntaxiques,

prosodiques, morphologiques - peuvent se subdiviser en compétences à acquérir (par des micro-tâches planifiées dans cette perspective).

5.2. En guise de conclusion : des moments de régulation pour comprendre *les systèmes en concurrence*

Nous avons voulu montrer que l'usage que l'on fait de la langue orale implique un bon nombre de paramètres : l'usage correspond à la somme des adaptations relationnelles et situationnelles, sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques ; ces éléments surgissent au gré de la mise en discours et de manière transversale. C'est dans ce sens qu'il importe de mettre en place des moments de régulation ponctuels pour permettre de configurer les représentations du français tel qu'il est parlé et déconstruire le paradigme idéologique d'une langue uniforme et homogène. On sait que le locuteur puise dans son stock de connaissances et de constructions grammaticales disponibles, avec celles plus ou moins acquises ou affinées, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Sensibiliser l'apprenant à la coexistence de *plusieurs* systèmes en concurrence permet de rendre à la parole la légitimité qui lui revient, celle d'une plus grande liberté syntaxique, expressive et langagière. Dans ce sens, l'objectif de cet ouvrage prend tout son sens ; les travaux sur les corpus oraux ne font qu'élargir les perspectives pour une meilleure connaissance de la langue et constituent une source d'investigation importante en didactique : si l'exemple de l'extrait de film en est une esquisse, les corpus oraux gagneraient à être davantage investis, à condition de rendre la démarche didactique pertinente : s'interroger sur la dénomination des traits de l'oral, les présenter de manière attrayante voire ludique, présenter une transcription adaptée au non spécialiste, tout en permettant aisément de dégager les principaux savoirs sur l'oral à comprendre et/ou à acquérir, c'est-à-dire les plus rentables pédagogiquement, tels que nous les avons illustrés. C'est dans ce mouvement réciproque - entre orientations didactiques telles qu'on les pense et la reconfiguration des représentations de la grammaire de l'oralité qui s'opère chez l'enseignant et le futur enseignant, que de telles investigations doivent se poursuivre.

Bibliographie

- ABECASSIS, M., AYOSSO, L. & E. VIALLETON (eds) 2007. *Le français parlé au XXI^e siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol 2. Paris, L'Harmattan.
- BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BERRENDONNER, A. 1982. *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*. Berne : Peter Lang.
- BERRENDONNER, A. 2004. « Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques ». In : Rabatel, A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 249-64.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 2007. « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société* 121-122, 129-139.
- BRANCA-ROSOFF, S., FLEURY, S., LEFEUVRE, F. & M. PIRES « Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 ». CFPP2000 (disponible sur <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>, consulté le 30/03/2016)
- CAPPEAU, P. 2005. « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français », *LIDIL* 31, 157-177.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- DEBAISIEUX, J.-M. 2008. « Corpus oraux et didactique des langues : un rendez-vous à ne pas manquer ». In : Cortier C. & R. Bouchard (coord.), *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?*, *Le français dans le monde, Recherches et applications* 43, 102-113.
- DEULOFEU, J. 2001. « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde numéro spécial Oral : variabilité et apprentissages*, 18-31.
- DOSTIE, G. (2004), *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- FODOR, J. A. 2003. *L'esprit, ça ne marche pas comme-ça : portée et limites de la psychologie computationnelle*. Paris : Odile Jacob.
- GADET, F. 2003/2007, *La variation sociale en français*. Paris : A. Colin.
- LE ROY, G. 1912. *Grammaire de la diction française*. Paris : Ed. Delaplane.
- HUGLO, P. A. 2002. *Approche nominaliste de Saussure*. Paris : Gallimard.
- KEENAN, E. L. & B. COMRIE 1977. « Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar », *Linguistic Inquiry*, Vol. 8, n° 1, 63-99.
- MAURER, B. 2003. *Didactiques de l'oral*. CRDP de Basse-Normandie : Desco.
- PY, B. 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, Aile 2*, 9-24.
- SIOUFFI, G., STEUCKART, A. (dir.) 2007. *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Bern : Peter Lang.
- TRAVERSO, V. (ed.) 2009, *Analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- VASSEUR, M.T. & J. ARDITTY 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, Aile 8*, 57-87.
- VERONIQUE D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier
- WEBER, C. 2009. « Se reconnaître ou non dans la parole échangée : langage parlé, identité et didactique ». In : Archibald, J. & S. Galligani (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, 199-215.
- WEBER, C. 2010. « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? ». In : Bertrand, O. & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement – apprentissage*. Paris : éditions de l'École Polytechnique, 169-184.
- WEBER, C. 2013a. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier
- WEBER, C. 2013b. « La Grammaire de la diction française (1912) : sur les traces de la didactique de l'oral cent ans après... », *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Hommages à J.- C. Beacco*. Paris : Riveneuve, 53-73.
- WEBER, C. 2016. « Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral », *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, FDLM Recherches et applications*, 60, pp. 35-46.

