



HAL
open science

**LA SYNTAXE DES ÉNONCÉS PARLÉS DANS LA
GRAMMAIRE ACTUELLE CONTEXTUALISÉE DU
FRANÇAIS : RÉFLEXION ET POSITIONNEMENT
POUR UNE GRAMMAIRE DE NATURE
ADAPTATIVE**

Corinne Weber

► **To cite this version:**

Corinne Weber. LA SYNTAXE DES ÉNONCÉS PARLÉS DANS LA GRAMMAIRE ACTUELLE CONTEXTUALISÉE DU FRANÇAIS : RÉFLEXION ET POSITIONNEMENT POUR UNE GRAMMAIRE DE NATURE ADAPTATIVE. *L'information grammaticale*, 2018, 157 (7), pp.46-53. 10.2143/IG.157.0.0000000 . hal-03143186

HAL Id: hal-03143186

<https://hal.science/hal-03143186>

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.

LA SYNTAXE DES ÉNONCÉS PARLÉS DANS LA GRAMMAIRE ACTUELLE CONTEXTUALISÉE DU FRANÇAIS : RÉFLEXION ET POSITIONNEMENT POUR UNE GRAMMAIRE DE NATURE ADAPTATIVE

Corinne WEBER

1. INTRODUCTION

Si une grammaire peut être décrite comme un produit éditorial comprenant des « règles » qui décrivent la structure de la langue, cet objet est indissociable de la personne qui apprend une langue et doit s'adapter aux situations de communication. De nombreuses productions du français d'une grande fréquence dans les usages, comme l'attestent les grands corpus oraux (Cappeau, Seijido, 2005), sont encore tenues aux marges des ouvrages de grammaire destinés aux enseignements-apprentissages de FLE. Une grammaire de référence d'une langue devrait à la fois se présenter comme une somme organisée des connaissances ou des savoirs que les locuteurs ont sur cette langue et pouvoir « recenser des usages effectifs » que font les locuteurs « dans les divers registres selon lesquels elle est utilisée » (Deulofeu, Debaisieux, 2012). Expliquer à un apprenant allophone que la place d'un mot en début d'énoncé met en évidence ce dont on va parler (Deulofeu, 2001), qu'elle est à considérer comme un signal de repérage en réception orale, suppose par exemple que la dislocation ne soit plus à considérer comme un relâchement de langage. La production actuelle de la recherche en linguistique va dans ce sens, mais son mode d'appréhension est d'un autre ordre que celui du développement des compétences de l'apprenant d'une langue ; on se trouve souvent face à des univers conceptuels relativement étanches, même si le chercheur en didactique y est attentif.

Notre réflexion porte sur la mise en relation de ces différents niveaux. Il s'agit d'une vision élargie de la grammaire en didactique des langues pour des apprenants allophones, qui prend en compte la nature adaptative du système linguistique qui, selon nous, doit répondre au profil de l'apprenant doté d'un répertoire plurilingue – constitué par la langue maternelle et des langues étrangères apprises antérieurement ou étant en contact (Moore, 2006). En posant que les principales tendances qui régissent les énoncés parlés peuvent répondre aux besoins des apprenants non natifs du français, notre hypothèse consiste à dire que toute langue non maternelle/première suppose, à un moment donné, une maîtrise active et une compréhension consciente des mécanismes en jeu : une telle caractérisation de certaines formes langagières récurrentes facilite le développement d'une *conscience grammaticale et langagière* (Weber, 2013).

Dans le cadre du projet du Réseau Grammaires et contextualisation (voir l'article de Jean-Claude Beacco dans ce numéro) d'une *grammaire actuelle du français en ligne*, nous nous intéresserons à la problématique de la grammaire de l'oral, et plus précisément aux « marqueurs de structuration de la conversation » (Auchlin, 1981) importants dans l'engagement dans des échanges situés. Nous montrerons ici l'utilité d'une réflexion sur les régularités des énoncés parlés qu'implique la *compétence à communiquer langagièrement* préconisée par le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (2001) – désormais *Cadre* – massivement utilisé par les praticiens, et comment les faire apparaître dans une grammaire en ligne. La voie numérique et ses facilités d'accès constituent en effet une opportunité et une ressource intéressante par ses possibilités techniques particulièrement adaptées (onglets, menus déroulants, activation de zones spécifiques). Nous verrons comment elle peut offrir des potentialités pour l'élargissement du périmètre de la didactique de la grammaire du français, pour de futurs enseignants de FLE. Mais avant de présenter quelques exemples d'entrées possibles, notamment par un rapprochement avec des corpus oraux, il convient d'expliquer en quoi les contraintes de la socialisation en langue étrangère et les compétences qu'elle implique sont indissociables de la grammaire de la langue cible, *communication langagière* et *grammaire de l'oral* allant nécessairement de pair.

2. GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE ET SOCIALISATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

L'enseignement systématique de la grammaire est de plus en plus délaissé en didactique des langues, même si l'appropriation d'une nouvelle langue peut laisser supposer que le recours à sa conceptualisation, à un moment donné, est nécessaire voire dépendant de l'intention de communication.

L'affirmation de la socialisation en langue étrangère, dominante dans les années 1990, a réinterrogé les notions d'*interlangue* (Selinker) et celles de stratégies d'apprentissage ; les connaissances en L2 se développent sous l'influence de l'entourage (coopération) dans et par l'interaction (Arditty, Vasseur, 1996), dans cette *zone proximale de développement* associée au modèle socioconstructiviste (Vygotski, 1936/1986). Le *Cadre* (2001) se réclame des orientations des constructivistes et socioconstructivistes, et des théories de l'activité, et il renforce ces tendances dans les pratiques,

avec un pan social de taille : au lieu que les tâches soient artificielles, l'apprenant est engagé dans une « co-action » (action commune à finalité collective) avec un enjeu social : la compétence s'actualise dans l'action, même si elle est approximative ou hasardeuse. Mais de quelle compétence parlons-nous ? Est-ce à dire que la description grammaticale fait partie du passé de la didactique ?

L'apprenant doit pourtant disposer d'outils linguistiques, maîtriser les structures grammaticales en langue cible pour mener à bien sa tâche, et en comprendre les mécanismes : c'est aussi de cela qu'il s'agit dans la co-action. Dans les grammaires pédagogiques, on procède par regroupements de catégories descriptives se rapprochant du modèle commun reconnu par la communauté linguistique ; ils sont utiles pour la maîtrise de la production écrite et des genres et on comprend qu'en soient exclues les descriptions des particularités parlées (ou idiolectales), qui entrent dans le champ de ses variations. L'opinion commune tend vers l'idée que seul ce qui est prescrit et sélectionné par les grammaires correspond à la forme la plus accomplie et vaut pour l'ensemble des productions, quels que soient les contextes d'échange. C'est ainsi qu'une enseignante américaine déclare en formation continue : « on ne va tout de même pas enseigner un mauvais français ? ». Le plus souvent, les compétences linguistiques de la communication spontanée sont développées dans d'autres activités et en dehors d'une focalisation grammaticale, comme si la compétence orale ne relevait plus de questions de « grammaire » de la langue. Si la métacognition est adossée à tout apprentissage, le traitement de la langue (qui peut se faire par observation, repérage, réflexion ou conceptualisation) renforce cette compétence, après notamment avoir analysé, mémorisé ou réemployé des structures ciblées. Le recours à des interventions déclaratives (étant initiées soit par l'enseignant, soit par l'apprenant) est là pour étayer la connaissance et encourager la réflexivité : la grammaire descriptive en tant que ressource y trouve alors sa place, qu'il s'agisse d'une situation de communication écrite ou orale ; encore faut-il qu'une telle grammaire fournisse les outils pour répondre à ces enjeux. L'étude de la syntaxe du français a longtemps été dominée par une approche opposant la « grammaticalité » à « l'agrammaticalité », parce que l'objectif était avant tout de former les apprenants à bien écrire et parler, en excluant une variété de formes considérées comme périphériques. Pourtant, la linguistique de l'oral et la variation y trouveraient leur place.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1. Linguistique de l'oral, variation et grammaires pédagogiques

Les travaux issus de la linguistique qui étudie l'oral sont timidement investis dans les grammaires pédagogiques, alors même que les descriptions du français se poursuivent. La transposition didactique en est sans doute l'obstacle. On le sait, les modèles issus des savoirs savants ne sont pas opératoires pour la classe et nécessitent un travail de compréhension et d'explication des faits linguistiques

contribuant à faire évoluer la réflexivité des acteurs de l'éducation. Le *Cadre* y fait peu référence, si ce n'est à la question des *genres* discursifs (à propos de la compétence sociolinguistique, en cinq niveaux, p. 93) avec des micro-fonctions sous forme de listes de formes grammaticales et lexicales (p. 93-94). Pour notre propos, nous suggérons une approche théorique, ayant une visée opérationnelle, et ce dans une perspective didactique. Cette approche permettrait de s'écarter de l'opposition oral/écrit et de favoriser un meilleur continuum conceptuel.

Le statut même des usages est mis en doute, ce qui fragilise toute approche de la variation grammaticale en français. La variation est ici à considérer comme l'apparition de contextes où s'offre au locuteur la possibilité de choisir entre deux ou plusieurs formes d'un même phénomène linguistique exprimant la même valeur (Labov, 1972) ; encore faut-il savoir quand et comment faire ces choix. Les linguistiques interactionnelle (Traverso, 1999) et variationniste (Gadet, 2003) ont porté un regard neuf sur les particularités structurelles de l'oral (Blanche-Benveniste, 1997 ; 2002 ; 2007) en mettant notamment en évidence la valeur pragmatique et leurs interfaces (les ponctuations de la parole, les dislocations, les marqueurs discursifs à caractère fonctionnel, etc.), le tout associé aux analyses à différents niveaux (lexique, syntaxe, phonétique), comme les notions de *têtes syntaxiques*, *d'éléments clitiques*, les *théories de la valence verbale* ou de *verbes modaux*... Il nous semble que le moment est venu pour mettre à profit ces connaissances via une *grammaire en ligne* pour répondre aux besoins contemporains d'un enseignement/apprentissage socialement situé.

3.2. La Grammaire actuelle contextualisée du français en ligne

Outre les recherches fondamentales sur les contextualisations de la description du français, le Réseau Grammaires et contextualisations a entrepris de réaliser un site grammatical collaboratif destiné à partager avec la communauté de pratiques les adaptations de la description de la grammaire du français langue par langue : chaque fait de langue est décrit en français dans une page « générique », conçue pour être utilisable indépendamment de la langue première des apprenants, et qui peut présenter des caractéristiques qui ne sont pas toujours décrites ou prises en compte dans la tradition grammaticale présente dans des manuels français (voir le numéro 181 de *Langue française* consacré à ces travaux). La *Grammaire actuelle contextualisée du français pour enseigner aux niveaux A1-A2*¹ est en libre accès et destinée aux enseignants de français, langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde. Les pages contextualisées, qui décrivent plus particulièrement les descriptions « locales » de la grammaire du français, sont

1. <http://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/>. Ce projet d'équipe en cours depuis 2015 est réalisé en collaboration et avec le soutien de la Fédération internationale des Professeurs de français (FIPF), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) et l'Université de Jyväskylä (Finlande).

présentées en français et dans la langue du contexte d'enseignement concerné. Dans cette consultation instantanée de l'outil numérique, les concepteurs veillent aussi à prendre en considération les formes orales et la syntaxe de l'oral spontané, assez peu présente dans les grammaires de référence en général. C'est sur cette problématique que nous nous arrêterons ici, pour contribuer au développement de l'éducation plurilingue en nous fondant sur les transversalités disciplinaires évoquées plus haut.

3.3. Précisions méthodologiques

Notre réflexion, qui s'inscrit dans une démarche socio-constructiviste à des fins didactiques, s'est organisée en plusieurs paliers :

- au regard du statut fragile des usages précédemment évoqué, il a d'abord fallu s'intéresser aux tendances et régularités pertinentes pour des apprenants non francophones, de préférence à partir du niveau B1 du *Cadre* (niveau en projet dans la grammaire en ligne) ;
- après nous être interrogée sur les principales variations syntaxiques qui s'opèrent fréquemment, il s'agissait de voir si d'éventuelles règles d'organisation des énoncés parlés pouvaient se dégager et favoriser la progression en LE (Weber, 2010 ; 2013 ; 2017 sous presse) ;
- notre positionnement est de considérer que les corpus d'interactions oraux permettent de pallier la sous-représentation de certaines pratiques langagières dans l'enseignement du français ; qu'ils constituent une banque de données intéressante dans l'élaboration d'une grammaire numérique, notamment pour les enseignants en contexte exolingue peu exposés à la variation ou encore dans le domaine des littéracies universitaires pour les étudiants de FLE. Il nous a semblé que les énoncés dans les interactions quotidiennes, lorsqu'ils ont une valeur pragmatique, doivent être rendus accessibles, et leurs mécanismes identifiants pour le développement d'une *conscience grammaticale et langagière* en L2.

Pour ce faire, l'objet *grammaire* proposé aux enseignants en tant qu'outil réflexif et de formation peut se déplier en plusieurs niveaux de lecture, en allant des faits de langue décrits par pages « génériques » qui respectent la tradition grammaticale vers une organisation selon une disposition ouverte à la diversité énonciative (par plusieurs liens et menus déroulants) comme nous le verrons par la suite.

3.4. Un rapprochement de la grammaire avec les corpus oraux

Au sein d'une telle architecture, rendre opératoire un rapprochement de la grammaire avec un corpus de données orales recueillies – à entendre comme « une collection ordonnée d'enregistrements de productions linguistiques orales et multimodales » (Cappeau, 2005) – vise selon nous à élargir les caractérisations grammaticales traditionnellement présentes.

Certes, de nombreux corpus exploitables existent (voir Boulton, Tyne, 2014) ; le corpus *CFPP 2000 – Discours sur la ville* (Branca-Rosoff, Fleury, Lefeuvre, Mat, 2000), selon une approche conversationnelle et guidée d'inspiration ethnométhodologique, est intéressant pour notre propos, parce qu'il présente une forme d'interaction qui configure les objets de discours tels qu'ils y sont construits (Mondada, 2000 : 89) et impliquant des locuteurs de première et deuxième générations sur la base du « français commun parisien ». Ce corpus montre que le parisien urbain *commun* n'est pas le français *standardisé* décrit dans les grammaires : les énoncés font, par exemple, appel aux structures à présentatifs ou aux structures clivées, aux collocations, dislocations ; nous y reviendrons.

Sur un plan technologique, l'informatisation et le traitement des données orales permettent d'accéder à des masses d'informations. Le *CFPP 2000*, comme beaucoup d'autres, peut être consulté manuellement :

- il présente les données premières sous forme d'enregistrements audio ;
- il permet de sélectionner la fréquence d'occurrence d'un élément de la langue (dans quel entourage linguistique apparaît par exemple la préposition *de*), de trier les concordances du mot voisin immédiat à gauche ou à droite, ce qui est intéressant pour un sujet non francophone pour qui l'ordre des mot peut être différent dans la langue source ;
- un énoncé peut être replacé dans son contexte social par l'écoute du dialogue dans son entité (voir plus loin) ;
- il est visualisable en un clic grâce aux données transcrites disponibles et selon des conventions de transcription qui en facilitent la lecture. Une telle méthodologie de l'exposition aux données de la langue cible « privilégie l'induction et la mise en place de stratégies directement par l'apprenant qui en recherche des informations pertinentes » (Boulton, Tyne, 2014 : 122) par l'observation, là où une explication ne donnerait pas le résultat escompté.

Autant de potentialités qui enrichissent l'approche de la didactique de la grammaire telle que nous la concevons, avec ses variations (et sa variabilité), son caractère pragmatique et sa représentation authentique qui contrebalance une vision parfois partielle des faits de langue. Enfin, ce rapprochement avec des données authentiques donne à l'oral la légitimité qui lui revient grâce à des données attestées qui élargissent le périmètre grammatical de la langue.

4. ÉLARGIR LE PÉRIMÈTRE GRAMMATICAL DE LA DIDACTIQUE DU FLE

En prenant comme base les unités de référence des conduites langagières ou actes de langage (Austin, 1962) qui apparaissent dans l'oral spontané, nous développons ici trois exemples que nous estimons intéressants à insérer de manière complémentaire aux caractérisations grammaticales habituelles dans la *grammaire actuelle du français* à partir du niveau B1 (en projet).

4.1. L'exemple du pronom démonstratif ça

L'apprenant de FLE éprouve rapidement le besoin d'employer des présentatifs dans la communication courante et des moyens familiers de désignation. Il est indiqué dans les grammaires pédagogiques, dès les premiers niveaux, que les présentatifs, comme *c'est*, *ça*, sont utiles pour désigner les êtres et les objets dans les usages courants ou pour mettre en évidence un élément de l'énoncé. S'agissant du mot « ça », de Salins (2014, 41) souligne qu'il est utilisé comme pronom de reprise d'un nom non humain (*demande-lui ça*). Ou encore que « ça » est la forme réduite de *cela*, « la norme consistant à employer *cela* ou *ça* » (Chareau-deau, 1992 : 233), même si ce n'est pas toujours le cas (*cela dit je pense je pense effectivement que à Belleville se passe aujourd'hui le même processus*) (CFPP 2000, 03-01).



« *ça craint pas un peu là-bas* » (CFPP 2000 [11-04])

Ça est très présent dans le parler spontané et s'emploie dans des contextes variés ; *ce* au même titre que *ça* produisent des « effets communicatifs » de « familiarité » (Charau-deau, 1992 : 234), *ça* ayant souvent un « caractère neutre du point de vue du genre », de chosification, en tous les cas à caractère non animé.

Pour un corpus de 49 heures d'enregistrement (*Corpus de Français Parlé Parisien CFPP 2000*) on relève 9816 occurrences de *ça* et 34 occurrences de *cela*. Soulignons que les usages du corpus font partie des entretiens réalisés avec des Parisiens qui ont toujours vécu dans la capitale et qui racontent comment les quartiers ont évolué ces 20 ou 30 dernières années.

Considérons les énoncés suivants contenant le pronom « ça » et extraits du dialogue qui suit :

1. **ça** c'est quelque chose qui m'a énormément++(en)'fin marqué
2. « mais c'est où **ça** la Bastille en..., mais c'est où **ça** c'est vers le Bois de Vincennes oh mais **ça craint** pas un peu là-bas »
3. **ça** devait faire un peu taudis peut être je sais plus à l'époque j'ai un souvenir **comme ça** euh
4. oui **ça ça** n'a plus rien à voir quoi
5. Oui j'pense que **ça** bougera plus
6. Si ++ énormément ++ énormément **mais ça** veut dire fuir la rue de la Roquette

Extrait duquel sont issus les énoncés ci-dessus : CFPP 2000 [11-01]- (5'08 à 8'12)².

les gens m'disaient « mais c'est où **ça** la Bastille en ::h, mais c'est où **ça** c'est vers le Bois de Vincennes oh mais **ça craint** pas un peu là bas » y avait vraiment++

j'étais étonnée à dix huit ans de voir le nombre de personnes que j'pouvais rencontrer, donc des jeunes, qui ne connaissaient pas c'quartier qui semblaient quand même être... alors pour le coup Bois de Vincennes++enfin très euh assez éloignés enfin pas connu en tout cas

[Et j'me rappelle de cette mixité moi j'pouvais rentrer quand même à n'importe quelle heure, y avait toujours des des...]

Enquêtrice (E) : du monde dans la rue

A : des blacks sur les bancs, y avait quand même beaucoup plus de de (en)'fin des logements sociaux ou en tout cas beaucoup plus de de **oui** de personnes voilà africaines qui restaient qui jouaient voilà du tam tam le soir sur les bancs euh ++ qui pouvaient parler dehors euh ++ et quand on voit la rue d'la Roquette maint'nant et avant++alors **ça devait faire** un peu **taudis** peut être je sais plus à l'époque j'ai un sou'nir comme **ça** euh

[enfin plus++ oui à quoi **ça pouvait** r'ssembler enfin oui **ça ça n'a plus rien à voir** quoi c'est c'est pff...]

E : c'est justement c'qu'j'allais vous demander parce que c'est + en train d'changer à toute allure ces... ce XI^e

A : Hum hum ouais

E : C'est peut-être (p't'êt) fini d'ailleurs, c'est peut-être fait déjà

A : Oui j'pense que **ça** bougera plus et qu'c'est c'est d'venu un quartier à la mode alors moi je sais même plus quand est c'qu'il est devenu à la mode et j'ai l'impression qu'il est en train de retomber (intonation en bas). **Les restau tombent** les euh bon

E : Les gens s'en vont plus vers le XX^e en c'moment ?

A : XX^e ouais + et j'pense qu'un jour **ça** sera Montreuil et p(ou) is le XIX^e j'pense qu'i(l) va y avoir des des vers les...

Comme nous l'avons souligné, certains éléments d'analyse sont intéressants pour la formation de formateur : expliquer que le pronom *ça* permet d'identifier son référent soit de façon déictique dans la situation de communication soit de façon endophorique (anaphorique, cataphorique) dans le discours. Lorsque ces deux modes d'indentification sont inopérants, il s'emploie de façon absolue (*ça c'est quelque chose qui m'a énormément (en)'fin marqué*).

D'un point de vue syntaxique, dans la phrase, le pronom prend la place d'un groupe ou syntagme nominal. On évite ainsi de le reprendre, ou le répéter.

Ça – anaphorique (du grec *anaphora* – action de renvoyer à quelque chose) permet de rappeler des éléments déjà évoqués dans l'échange ou des éléments partagés et connus des locuteurs.

2. De tels extraits peuvent servir d'appui à une description grammaticale dans la grammaire en ligne au titre d'exemples et les dialogues auxquels ils se rattachent peuvent faire l'objet de ressources utilisables à des fins didactiques d'observation, de repérage, d'analyse, comme aide à la conceptualisation.

Il reprend un GN du discours oral énoncé précédemment, qui agit donc comme un antécédent (*mais c'est où ça la Bastille en ::h*)

Ça peut agir comme un renforcement du pronom (*La Bastille, c'est où, ça ?*). Ça renvoie à ce qui précède, à partir du déclencheur (*et je me rappelle j'ai un souvenir comme ça. – Oui j pense que ça bougera plus = c'est-à-dire un certain quartier dans le XI^e*).

Ainsi, à partir du niveau B1, les emplois avec le pronom *ça* à la suite de la description grammaticale générique et habituellement présente dans les grammaires pédagogiques peuvent faire l'objet d'une description plus élargie, pour rendre compte des usages courants dans le langage parlé. Pour les apprenants, on peut par exemple créer un lien ou simplement faire figurer un encadré expliquant les usages les plus fréquents :

- *Ça* est un pronom démonstratif qui sert à montrer, à désigner. C'est un déictique. *Ça, je le jette à la poubelle.*
- Le plus souvent, *ça* renvoie à un élément qui précède et qui est connu des interlocuteurs, (un mot, une phrase), ou rappelle un élément déjà évoqué dans l'échange mais qu'on ne reprend pas parce que le contexte de la situation de communication le sous-entend ou a été évoqué précédemment (*j pense que ça bougera plus*).
- Le pronom *ça* s'emploie souvent comme sujet : *Ça me plaît d'aller au cinéma.*
- Ou encore comme un élément de renforcement : *La Bastille, c'est où, ça ?*
- *Ça* peut aussi avoir une signification de « neutre », il est alors un élément de langage très utilisé chez les jeunes, *ça craint, ça le fait (pour dire que c'est possible)...*

4.2. Autre exemple morphosyntaxique : la construction clivée

ce que tu dis c'est ça c'est qu' finalement...
C'est justement c'que j'allais vous demander
<http://cfpp2000.univ-paris3.fr/Corpus.html#11-04>

La formation clivée en *c'est qu'il/que* est une construction syntaxique qui, formellement, sépare l'élément focalisé et la sous-phrase. Il ne faut pas la confondre avec les constructions relatives classiques (1) *c'est celle qui vient le jeudi*. Pour l'enseignant, il est intéressant de savoir que l'interprétation des relatives est différente de celle des clivées, dont on relève deux types, qui dépendent de l'information nouvelle qu'elles communiquent :

- la clivée prototypique (clivée à focus étroit) à contraste simple du type : *C'est justement c'que j'allais vous demander* (cela et pas autre chose) ;
- une construction où l'information nouvelle est communiquée par l'élément focalisé, et dans laquelle l'information dans la partie sous-phrase, à priori information ancienne, n'est pas indispensable pour assurer une cohérence discursive de l'ensemble de la construction.

La construction clivée présente toujours la même organisation microsyntaxique, le fonctionnement contrastif

s'exprimant à travers un dispositif par lequel un élément est antéposé à la construction verbale, et où la structure macro-syntaxique réalise une organisation noyau/post-fixe. Le noyau de ce point de vue est « l'unité minimale de macro-syntaxe, qui permet de former un énoncé autonome » (Blanche-Benveniste 1990 : 114).

Comment rendre accessible des relations linguistiques qui peuvent paraître complexes sans évacuer la substance issue de l'analyse linguistique ?

Un menu déroulant peut présenter une description sommaire telle que :

C'est... que / c'est... qui sont des expressions courantes qui permettent de mettre en valeur un énoncé ou de l'encadrer et d'attirer l'attention sur cet élément. Ces constructions fréquentes dans les usages permettent de créer un contraste, d'introduire une information qui vient renforcer ou s'opposer à un tour de parole ou un élément qui précède. Les constructions pseudoclivées (énoncé souvent en deux parties) permettent d'ajouter un argument à un énoncé évoqué auparavant. Ces constructions ne remettent pas en cause la cohérence de l'énoncé.

4.3. La morphologie verbale et les collocations

La morphologie verbale et les collocations peuvent également faire partie des faits de langue à expliciter : *Prendre son temps, prendre son mal en patience, prendre son chemin, prendre la tangente, prendre le maquis...* sont autant de constructions complexes aux yeux des usagers non francophones notamment au plan morphosyntaxique, à l'écrit comme à l'oral. En effet, le collocatif, qui prend un sens figuré par rapport à son sens propre, peut dérouter l'utilisateur qui comprend (*prendre un pull parce qu'il fait froid* (sens propre) mais plus difficilement (*prendre son mal en patience*). Le plus souvent, le verbe dévie de son sens propre, l'association de plusieurs mots en transformant le sens (*décider d'être patient*). Ainsi, la collocation se définit comme un élément linguistique semi-figé contenant le plus souvent deux éléments (plus rarement trois) : l'un fixe, (la base) qui conserve son sens habituel (exemple : « temps ») et l'autre changeant « prendre » (Grossmann, Tutin, 2002 ; Polguère, 2003). Pour en revenir à notre grammaire en ligne, lorsque sont abordés les verbes et leur morphologie, pourquoi ne pas adjoindre de telles questions sémantiques pour sensibiliser l'enseignant puis l'apprenant aux différents critères qui définissent une collocation en tant qu'expression semi-figée avec :

- un élément qui garde son sens habituel (la base) : « examen » (*passer un examen*) ;
- l'autre élément a un sens déviant (le collocatif) : « passer » ;
- préciser que les insertions lexicales sont possibles : « J'ai passé brillamment mon examen » ;
- étendre la problématique aux questions des substitutions lexicales, plus ou moins possibles pour souligner que dans les cas de figement total, les insertions et les substitutions sont impossibles (par exemple pour l'expression figée « s'endormir sur ses lauriers »).

Sans développer la longue liste des éléments de morpho-syntaxe qui peuvent faire l'objet d'une entrée complémentaire aux faits de langue habituels dans les grammaires pédagogiques, ceux qui incluent des effets subjectifs qu'un locuteur veut produire y trouvent leur place, conformément à ce qui a été dit au début de l'exposé : les formes interrogatives (les questions totales et partielles), la variété d'emploi des pronoms interrogatifs et les transformations linguistiques qu'elle implique (de Salins (1996) en propose quelques traits), les locutions causales, la concession, mais aussi la polysémie et la valeur pragmatique de certains verbes comme *poser, demander*, les marqueurs de temps à l'oral en parallèle avec les temps verbaux, la négation, les extensions de *que* associées à l'étude des subordonnées, et bien d'autres signaux qui participent de la *grammaire de l'oral*. Il va de soi que les traits intonatifs pourraient être associés à l'étude de variations morphosyntaxiques, comme c'est le cas, par exemple, de l'exclamation à l'oral, marque socialisée du rapport à autrui, qui selon les chercheurs – comme Culioli, ou Danon-Boileau et Morel, pour ne citer qu'eux – n'est pas qu'une simple variété de la phrase déclarative ; elle associe fortement les domaines de l'émotion, trait contemporain fort présent (ne serait-ce par les supports numériques tels que les SMS et les réseaux sociaux), les expressions du haut degré marquées par le lexique (*super, hyper, mortel, d'enfer*), les adverbes évaluatifs (*carrément, complètement, vraiment...*) ou les ponctuations de l'oral à valeur exclamative (*quoi, hein...*) ; ce ne sont là que quelques pistes à explorer en didactique du FLE. Bien des obstacles sont encore à franchir pour parvenir à un outil opérationnel et pertinent : il convient également de réfléchir à la progressivité dans la construction des savoirs linguistiques tout en respectant l'identification des catégories de base : désenclaver le discours grammatical, en particulier celui du français non standard souvent en marge des descriptions, proposer un choix d'exemples éligibles à des fins de démonstration, le plus varié possible, même s'ils sont fondés sur des modèles théoriques non articulés.

Revenons à l'organisation des contenus pour une disposition plus ouverte à la diversité énonciative, ainsi nous pourrions la présenter :

- un premier lien vers la contextualisation d'un fait de langue donné (description des pronoms pour des sino-phones ou des italo-phones, par exemple) ;
- un lien vers des usages spontanés, opérations qui préparent à la connaissance de ces usages, par une explicitation méta-grammaticale si nécessaire ;
- ces objets qui reflètent la variation langagière peuvent être illustrés par des exemples extraits de corpus oraux authentiques pour rendre compte de la langue telle qu'elle est mise en œuvre par les utilisateurs et pour accompagner une conception pluri-normative de la langue ;
- un lien optionnel peut correspondre à un recours possible (et à la demande) aux savoirs linguistiques destinés à la formation continue des enseignants et s'accompagnant de références bibliographiques, pour celles et ceux qui

n'ont pas bénéficié d'une formation initiale en linguistique (c'est le cas dans de nombreux pays ; les enseignants de FLE ont principalement appris la langue étrangère qu'ils enseignent).

Ainsi, nous avons tenté par ces quelques exemples de montrer qu'il est possible de lever le hiatus entre description grammaticale et socialisation, c'est-à-dire de relier certaines contraintes de la langue dans des pratiques situées ; quelques clarifications nous paraissent néanmoins nécessaires pour justifier cela.

5. DES CONTRAINTES ET DES PRATIQUES SITUÉES

Nous avons évoqué en début d'exposé le fait que la compétence de l'apprenant s'actualise dans l'action. Dès lors, des caractérisations devenues génériques comme *situation de communication* et, par extension, celle de *contexte*, constituent un premier plan de clarification. Si l'on considère la *situation de communication* comme un ensemble de contraintes au sein d'un échange entre interlocuteurs socialement identifiés et dans un environnement situé, elle suppose aussi que soit reconnue l'appartenance à un groupe social donné avec des règles linguistiques souvent propres à cette communauté. Ne lit-on pas dans les manuels de FLE : « *les Français disent aussi...* » (*Alors niveau 2*, Didier), « *Comment parle-t-on de l'heure en français ?* » (*Alter Ego 1*, Hachette) ? Rien n'est plus imprécis et subjectif ; les explications sur les variantes possibles sont rares parce qu'on considère que de tels apprentissages s'effectuent sur le tas, en immersion. Quant à l'acceptation *contexte*, terme dont le sens varie selon le plan auquel on se situe et l'emploi qu'on en fait, retenons le plus courant (au plan pédagogique), celui qui inclut le cadre spatiotemporel et les enjeux sociaux, ce qui caractérise les interlocuteurs, leur engagement dans ces pratiques situées mais aussi leur appartenance à une communauté donnée (l'identité). Ainsi, dans la dynamique de mise en discours, le contexte est central, il est à voir comme un système de contraintes de la situation de communication : les compétences langagières en langue cible déterminent la façon dont les apprenants s'adaptent aux contraintes et exploitent les ressources à leur disposition (l'influence des normes individuelles et collectives, la conformité à la dynamique d'échange, ainsi que les choix syntaxiques, lexicaux).

On sait que les apprenants non-natifs (même de niveau avancé) sous-emploient les variantes informelles, les contraintes étant à leurs yeux une source d'insécurité ; Dewaele et Regan (2001) constatent auprès d'apprenants néerlandophones restés un an en France qu'ils évitent les mots non-standard par rapport aux locuteurs natifs dans des conversations familières.

Or, dans le domaine de la grammaire, le *Cadre* se contente de suggérer aux utilisateurs d'« envisager et expliciter selon le cas [...] les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire » (p. 91). D'ailleurs, les variantes d'une même structure langagière

apparaissent souvent en langue cible comme une nouvelle caractérisation de la langue, d'où les performances relatives observables lorsqu'il est demandé aux apprenants de reformuler et de réemployer un énoncé situé. À la manipulation langagière et contextualisée d'une telle tâche, l'enseignant lui aussi tâtonne, en lui adossant une modalité donnée mais en ne lui conférant pas une détermination grammaticale (« *je ne savais pas vraiment comment aborder ces questions avec mes élèves* »). Au mieux, il se contente d'une assertion vague (*on peut dire aussi/on l'emploie dans les situations familières*). C'est ainsi qu'en demandant de produire des énoncés dans des contextes variés à partir de la forme qui vient d'être travaillée, les apprenants produisent des énoncés parfois agrammaticaux ou douteux : avant la maîtrise d'un répertoire langagier varié et pour ne pas aboutir à des erreurs, je suis convaincue que l'apprenant doit disposer d'une intuition sur les contraintes en jeu. En amont, l'enseignant doit être doté de connaissances en linguistique sur ces questions et/ou facilement disposer des ressources nécessaires à leur explicitation ; c'est là aussi l'un des enjeux d'une grammaire numérique facile d'accès.

6. CONCLUSION : VERS UN CONTINUUM COMMUNICATIF

La prise en compte de l'aspect variationnel de la communication de l'activité langagière est aujourd'hui incontournable en didactique des langues. La nature adaptative du système linguistique ainsi mise en valeur doit aujourd'hui être intégrée dans le profil de compétences de l'apprenant plurilingue.

Même si nous savons que les contacts linguistiques prolongés d'un apprenant de langue étrangère dans des contextes authentiques permettent de développer des connaissances sociopragmatiques implicites (Dewaele, Regan, 2001), qu'un niveau avancé va de pair avec la maîtrise de la variation sociolinguistique (Bartnin, Forsberg, 2017), ces deux arguments sont insuffisants pour laisser au hasard certains mécanismes communicatifs, dans le sens où des choix sont à faire sans cesse par l'apprenant et que la syntaxe des échanges oraux répond à des critères d'organisation et d'efficacité parfois différents par rapport aux formes standard enseignées. C'est ainsi que l'approche de la grammaire s'inscrit dans un continuum linguistique et communicatif. Grammaire et compétence pragmatique constituent désormais une entité indivisible dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La perspective sociopragmatique des échanges doit pour cette raison être authentifiée, de manière à représenter « l'infinité d'actualisations de la langue » (Guérin, 2017 : 71), non pas de manière aléatoire mais en l'objectivant plus clairement pour outiller les enseignants de FLE. Les potentialités techniques d'une grammaire en ligne permettent une telle perspective, parce qu'elle n'est plus soumise à la linéarité des contraintes éditoriales et plus encore parce qu'elle offre un regard plus vrai des pratiques situées et des contraintes sociales codifiées.

Corinne WEBER
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDITTY J., VASSEUR M. (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 n° 8, p. 57-87.
- AUCLIN A. (1981), « Mais heu, pis bon, ben alors, voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude », *Cahiers de linguistique française*, n° 2, p. 141-159.
- AUSTIN J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge, Harvard University Press.
- BARTNIN I., FORSBERG F. (2017), « La variation sociolinguistique en français langue seconde – de bonnes nouvelles ? », in *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*, Bruxelles, Peter Lang, p. 257-278.
- BEACCO J.-C., KALMBACH J.-M., SUSO LÓPEZ J. (dir.) (2014), « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères », *Langue française*, n° 181.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2002), « Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques », *L'information grammaticale*, n° 94, p. 11-17.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2007), « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société*, n° 121-122, p. 129-139.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2010), *Le français. Usage de la langue parlée*, Louvain/Paris, Peeters.
- BOULTON A., TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BRANCA-ROSOFF S., FLEURY S., LEFEUVRE F., MAT P. (2000), « Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 » (CFPP2000). <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>
- CAPPEAU P., SEIJIDO, M. (2005), *Inventaire des corpus oraux en langue française*, www.dgflf.culture.gouv.fr.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation.
- DEBAISIEUX J.-M. (2009), « Des documents authentiques aux corpus: un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges du CRAPPEL*, n° 31. <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique588>.
- DE SALINS G.-D. (2014), *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris, Didier-Hatier.
- DE SALINS G.-D., DUPRÉ LA TOUR S. (1996), *Premiers exercices de grammaire*. Paris, Hatier.
- 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 »*, p. 18-31.
- DEULOFEU H., DEBAISIEUX J.-M. (2012), « Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXI^e siècle : élaborer une grammaire des usages du français », *Langue française*, n° 176, p. 27-46.
- DEWAELE J.-M., REGAN V. (2001), « The use of colloquial words in advanced French interlanguage », *EUROSLA yearbook*, n° 1, p. 51-68.
- GADET F. (1997 [1989]), *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- GADET F. (2003), *La variation sociale en français*, Gap, Ophrys.
- GROSSMAN F., TUTIN A. (2003), *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt.
- GUÉRIN E. (2017), « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation », *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*, Bruxelles, Peter Lang, p. 57-76. IV.

- LABOV W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania press (traduction française : *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit).
- MOORE D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- POLGUÈRE A. (2003), *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- TRAVERSO V. (1999), *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan Université.
- VYGOTSKY L. S. (1986), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.
- WEBER C. (2010), « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », dans Bertrand, O. et Schaffner I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement - apprentissage*, Paris, Éd. de l'École Polytechnique, p. 169-184.
- WEBER C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique ».
- WEBER C. (2017 sous presse), *La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions*, *Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français*, Presses universitaires de Franche-Comté.