



HAL
open science

Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ?

Corinne Weber

► **To cite this version:**

Corinne Weber. Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations?. A.C. Santos & C. Weber (dir.). Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques, Ed. Le manuscrit, pp.199-220, 2018, collection Histoires des langues et cultures étrangères, 978-2-304-04722-6. hal-03145898

HAL Id: hal-03145898

<https://hal.science/hal-03145898>

Submitted on 18 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.

GRAMMAIRE DE L'ÉCRIT – Paru dans : *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, A.C. Santos & C. Weber (dir.),
Weber C. (2018) : « Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? » Ed.
Le manuscrit, collection *Histoires des langues et cultures étrangères*, 199-220. [halshs-01451029](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01451029)

GRAMMAIRE DE L'ORAL, QUELLES ADAPTATIONS UTILES POUR L'APPRENANT DE FLE ?

CORINNE WEBER
Sorbonne Nouvelle - Paris 3
DILTEC EA 2288 - GRAC

*C'est justement c'que j'allais vous demander (A. Musso, 11^e).
CFPP 2000¹.*

Si la phrase est selon Benveniste « l'unité du discours », lorsque nous parlons, nos énoncés sont ponctués de constructions inachevées, parfois sans verbe (*un désordre dans cette pièce*), de formes disloquées (*Pierre il est tout le temps en retard*) ou d'expressions bien différentes de celles apprises à l'écrit (*c(e) que tu dis c'est, qu (e) finalement il est bien...*). De telles régularités sont au centre des préoccupations impliquées dans la *compétence à communiquer langagièrement* au sens où l'entend le CECRL (2001). En effet, on parle de grammaire de texte, de typologie des textes, de grammaire notionnelle ou fonctionnelle incluant la macrosyntaxe et les descriptions de Blanche- Benveniste (1997) ; on sait que le poids de la tradition entrave profondément le renouvellement des descriptions, notamment l'intégration des données sociolinguistiques (Chiss et David : 2014, 81).

Mais les locuteurs non natifs, sous l'influence de leur langue source et en fonction de leur culture éducative (milieu homo- ou hétéroglotte) interagissent avec leurs professeurs ou « entre eux » et donc sans la présence de natifs ; on offre dès lors à l'apprenant la vision d'une langue homogène, statique et normée voire hyper-normée qui le déroute en arrivant en France. Partant de ce constat, sans doute y-a-t-il une place à faire dans le champ de la grammaire, aux aspects énonciatifs et pragmatiques de la langue ? *J'avais l'impression en arrivant en France d'être déconnecté des usages des français, je parlais comme à l'écrit*, déclare cette étudiante d'origine Russe (Master 1, Sorbonne nouvelle, 2014). La problématique *des* normes, des règles et de ses représentations est aussi en jeu car c'est cet ensemble qui clarifie le statut des éléments langagiers et recouvre des enjeux en linguistique théorique et appliquée.

Dans cette contribution, nous nous demanderons si le paradigme linguistique classique (la grammaire de l'écrit) est le seul cadre de référence possible pour caractériser les marqueurs de variation (Gadet : 2003). Nous considérons qu'il est utile de sensibiliser l'apprenant de FLE aux

¹ *Le Corpus du Français Parlé Parisien des années 2000* (CFPP2000, Syled, Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

grandes tendances des mécanismes parlés ou *grammaire de l'oral*, pour pouvoir aborder simultanément les contraintes de système (s) qui s'emboîtent, se superposent ou se contredisent.

Cette réflexion s'inscrit dans les travaux du GRAC² au sein de l'équipe d'accueil DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 qui explore les formes de la description du français en tant que langue étrangère ou seconde (voir l'introduction de cet ouvrage), à savoir les *adaptations* qui s'opèrent localement dans les discours grammaticaux pour rendre les apprentissages efficaces. C'est là une manière de prendre de la distance avec l'imposition d'une description grammaticale dogmatique et uniformisante, telle qu'elle serait par exemple présentée à des apprenants natifs. On cherche à voir ici, si des contextualisations reliées à la diversité des usages de la langue française trouveraient leur pertinence dans les grammaires pédagogiques pour les apprenants de FLE à partir du niveau B1 (CECRL). Il nous paraît intéressant de montrer par l'exemple didactique, en quoi grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit peuvent cohabiter de façon rentable en classe de langue. Mais au préalable, devront être questionnés les rapports de la langue parlée à la grammaticalité, avant de proposer un exemple d'exploration de la grammaire de l'oral par le biais de corpus oraux authentiques.

1. Une grammaire oui mais....

Cet ensemble de préoccupations a fait l'objet de travaux distincts en linguistique de l'oral (Delofeu et Debaisieux : 2012), peu en didactique des langues. Pourtant, les réflexions en linguistique pragmatique soulignent l'importance de l'étude de la langue en relation avec la situation ; telle expression prend-elle forme parce qu'elle s'inscrit dans un contexte pragmatique ou fonctionnel particulier (Traverso : 1999) ?

Dans le cadre de nos recherches (Diltec EA 2288), une réflexion est menée depuis plusieurs années autour de l'objet *oral* en didactique du FLE visant à clarifier le fonctionnement du français parlé aux différents plans qui le constituent (syntaxique, phonétique, prosodique, variationnel, para-verbal, etc.) (Weber : 2013a, 2017 *sous presse*). On sait que le rôle premier assigné à la grammaire en classe langue est de conceptualiser et d'organiser les faits de langue pour l'aide à la progression dans les apprentissages. Le professeur s'appuie sur le modèle métalinguistique auquel il a coutume de se référer, même si sa description est partielle ou incomplète, surtout lorsqu'il s'agit des usages. D'ailleurs, les descriptions linguistiques données par un modèle ne sont pas toujours en conformité avec la réalité grammaticale décrite : le modèle peut rendre compte de phénomènes linguistiques éloignés des usages que sous-tend l'expérience communicative et la pratique langagière. En 1976 déjà, Henri Besse souligne cette problématique :

« De nombreux didacticiens (professeurs ou auteurs de cours) font comme si en enseignant un modèle grammatical donné, ils enseignaient la grammaire même de la langue, alors qu'ils n'enseignent de fait qu'un substitut abstrait dont la régularité tient souvent plus au cadre métalinguistique du modèle qu'aux régularités supposées de la langue elle-même et dont la simplicité rationnelle n'est souvent qu'un effet de la simplification que le modèle a imposé. » (Besse : 1976, 240).

² Groupe de recherche GRAMmaire et Contextualisations (GRAC) rattaché au DITEC EA2288, laboratoire de Sorbonne Nouvelle Paris 3. Pour plus de précisions, consultez le site en ligne : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp?RH=1263512827678>.

Oui mais., l'apprenant non natif qui apprend une langue étrangère a pourtant besoin de comprendre les contraintes spécifiques de la parole dans les échanges, il réclame bien plus qu'un « substitut abstrait ». Un modèle grammatical peut être pertinent pour le professeur et moins rentable pour l'apprenant si le caractère opératoire du modèle grammatical transmis est partiel : c'est bien des objectifs pédagogiques dont il s'agit alors. Dans la pratique de classe, l'enseignant se contente d'aborder les catégories grammaticales à partir de la langue écrite (en tant que noyau de la langue), éliminant plus ou moins les savoirs sur langue parlée, par confort ou par manque de formation, n'ayant pour seule explication « à l'oral on peut (ou ne pas) dire ». Mais quelles règles proposer alors ? On peut entendre ordinairement par *règle*, un énoncé ou un principe qui indique *ce qu'il faut faire* à partir de tel ou tel type d'objet pour atteindre le résultat ou pour satisfaire à des conduites et des valeurs implicitement partagées, voire codifiées (usage de régularités et de références). On est donc face à un double statut, celui de la dimension implicite et qui touche au volet métalinguistique (les jugements, habitudes) et celui, explicite (d'après les théories linguistiques sur lesquelles reposent les savoirs) ; les deux positions s'entremêlant pour fixer une norme donnée. C'est un peu comme si les actions et les traits langagiers produisent d'emblée un sens connu. Certaines connaissances de la grammaire de l'oral avec les règles d'usage qui régissent le français parlé nous semblent donc nécessaires, mais il conviendrait de relativiser la fonction normative voire hyper-normée de la grammaire en classe de langue.

2. Fonction normative de la grammaire en classe de langue et contextualisation

Si l'action de contextualisation c'est d'abord de s'adapter au terrain (aux variables locales) d'une culture éducative donnée, l'histoire de la didactique des langues vivantes laisse se succéder des modèles où *l'oral* et le *bon français* ont leur importance, le discours normatif comme évoqué plus haut, servant plus ou moins implicitement à dire à quelle norme il faut se conformer (*correctement, ça ne se dit pas en français*). La réalité linguistique dans laquelle baignent les grammairiens est fortement caractérisée par la variation³, bien avant que les sociolinguistiques ne s'y intéressent (1960) comme champ disciplinaire et comme mécanisme de *grammatisation* (Auroux 1998). Traditionnellement pourtant, les grammaires concèdent peu de place aux facteurs sociolinguistiques parce qu'ils sont difficilement systématisables et enseignables (Chiss et David, 2014). L'apprenant imprégné des apprentissages de l'écrit est alors l'otage des effets normatifs d'un modèle de français parlé qui se rapproche de celui du locuteur idéal et qui, on le sait est un pur fantasme (Weber : 2010, 2013a).

Saussure (1916) refonde la linguistique sur la base de la conscience partagée des locuteurs, cinquante ans plus tard Wittgenstein (1969) parle d'un *corps de règles*, pour qui la signification est inséparable de son application. Ainsi, savoirs *savants* et *ordinaires* se sont conjointement déclinés, des analogies formelles issues des sciences du langage se sont confondues avec la morale (Auroux (1998, 227) ; les règles compriment l'exemple et en font l'exemple ; ils sont souvent choisis pour

³ Dès 1651, comme introduction à une méthode d'apprentissage du latin et du français, Jean Macé - prédicateur du roi et ignoré des grammairiens - écrit une « grammaire générale et raisonnée ». Elle a pour but d'écrire *clairement* mais aussi de *parler nettement* en français. La langue doit également être visible et accessible pour l'étranger qui traverse les frontières. Macé se réfère pour cela à trois principes, « la raison, l'usage et l'analogie » (Cappelo 1995, 15).

répondre à la modélisation présumée et empruntée à la littérature française, de crainte d'affecter l'enseignement de la langue. Ceci est bien embarrassant, dès lors qu'il s'agit des usages et de leur variation. C'est ainsi qu'en didactique des langues, les acceptions « règle » et « norme » sont devenues quasiment synonymes, la norme mesurant la valeur et la légitimité d'une action langagière : double embarras !

L'arrière-plan normatif, on le sait, s'accorde avec la raison et l'expérience mais aussi avec les valeurs, les représentations voire la moralité. L'histoire montre par exemple que l'intertexte de certains manuels du début du 20^e siècle est traversé par des qualificatifs de « négligence » et de « vulgarité » (Weber : 2013b) qui déroutent et génèrent un sentiment d'insécurité chez les locuteurs. On tend à standardiser les connaissances, la didactique de la grammaire offrant alors l'image d'une langue aseptisée et écartée de la réalité. Ainsi, la matière discursive est objet de référence, au sens où l'entend Charolles (2002 : 13) en tant qu'elle fournit des informations sur « la nature du référent », catégorisées par les procédés métalinguistiques pédagogiques et ordinaires. Quelles formes de contextualisations potentiellement opératoires de savoirs sur l'*oral* sont proposées par les experts de la langue cible ? Il est du rôle du chercheur de les observer, d'en prélever les traits pertinents pour en exporter les formes les plus rentables au service des apprentissages, tout en s'attachant à en respecter le cadre théorique.

3. Aspect théorique : adapter les descriptions pour élargir le périmètre de la grammaticalité

Notre réflexion s'inscrit à la croisée des sciences du langage, de la didactisation et de la transposition didactique. Cette alliance est nécessaire pour adapter au mieux les discours métalinguistiques au service des apprentissages langagiers. Si les *Grammaires d'Usages* ou les linguistiques de corpus accordent aujourd'hui une attention nouvelle aux données et à l'hétérogénéité des langues, les nombreuses études qui s'y rattachent comme la syntaxe de l'oral pourtant fort éclairantes (Blanche-Benveniste (1997) ; Gadet (1997 ; 2003) ; Traverso (1999) commencent à peine à investir l'espace éducatif (Ravazzolo, Traverso, Jouin, Vigner : 2015 ; Weber : 2017 *sous presse*).

La question qu'on se pose d'emblée en didactique est celle des descriptions traditionnelles, sont-elles pour autant périmées ? Les formulations parlées sont-elles assertées sous la forme de règles à suivre ou tout au-moins à comprendre ? Le statut des variations, les dénominations pour parler du langage, comme les occurrences génériques à mettre en valeur pour progresser à des fins communicatives, comment doit-on les présenter à l'apprenant sans qu'elles affectent les orientations grammaticales de l'enseignement de l'écrit ? Nous considérons qu'une grammaire de référence à visée descriptive du français au sens large (et souvent sans visée explicative) - doit aujourd'hui être davantage attentive à la diversité des usages et présentée par un corpus échantillonné⁴ : ainsi les exemples ne se réduiront pas à un caractère anecdotique, périphérique ou localisé. C'est pourquoi nous préconisons de réserver une plus large place à la linguistique de corpus, incluant des annotations à la fois syntaxiques, prosodiques, lexicales, interactionnelles et pragmatiques, formelles et informelles. Dans un numéro de *Langue Française* Delofeu et

⁴ La nouvelle édition du *Grevisse* tend à présenter les usages mais reste centrée sur des exemples littéraires qui ne sont autres que des représentations de la langue parlée.

Debaisieux (2012) dénoncent d'ailleurs le retard d'une telle perspective en France, la dispersion des données, les limites méthodologiques et la non validation d'hypothèses proposées par les linguistes de l'oral. Un travail de grande ampleur en cours d'élaboration (Abeillé et Godard (2012), *Grande Grammaire du français*) tente désormais une description à partir de données issues de corpus écrits et oraux incluant de fait la multiplicité des usages allant du standard au moins standard). « La langue est sociale ou bien n'existe pas » écrivait déjà Ferdinand de Saussure⁵. L'ascension en didactique des langues des approches interactionnistes, ethnographiques, pragmatiques et conversationnelles (1990) est devenue centrale pour identifier les besoins langagiers et favoriser des interprétations situées pour l'accès au sens. On préconise dès lors que les descriptions traditionnelles voient leur zone s'élargir par la *contextualisation des formes langagières* inhérente à la langue (et non pas uniquement d'après les difficultés de la langue source). Nous entendons par là, une description tenant compte des contraintes langagières socialement situées (cadre spatio-temporel, enjeux sociaux), car dans la dynamique d'échange, les compétences langagières en langue cible déterminent la façon dont les apprenants s'adaptent aux contraintes et exploitent les ressources à leur disposition.

En didactique du FLE, on pose que la *grammaire de l'oral* se caractérise par l'ensemble des signaux investis par un sujet locuteur dans la mise en discours et tributaire des choix verbaux qu'il fait ; ils s'élaborent et s'agent, se transforment ou se reconfigurent au fur et à mesure de leur co-construction dans l'échange (Weber : 2013a, 97). Mais dans tout discours il existe des zones d'instabilité, peu saisissables et difficiles à classifier pour le praticien parce que plusieurs niveaux de caractérisation se dessinent pour comprendre les mécanismes relatifs à cette *grammaire* (par exemple des mécanismes de prononciation et de syntaxe). Pour que l'action enseignante puisse être efficace, certaines occurrences ou conduites langagières dès lors qu'elles sont formalisées permettent justement d'être traitées par l'apprenant. Plus que de règles strictes, posons que c'est de régularités dont il s'agit, régularités plus ou moins attestées (par des corpus oraux), avec l'hypothèse centrale selon laquelle ces régularités permettent de développer de nouveaux savoirs et savoir-faire adaptés à des échanges socialement situés, de manière consciente et résonnée. Une telle démarche est complémentaire à la systématisme des grammaires du français, et le *Cadre* (p.116) tente d'y joindre des orientations opératoires (dans l'ordre ; méthode inductive par exposition à des ressources authentiques, tâches systématiques, présentation de paradigmes formels). Comment procéder ? **C'est justement c'que j'allais vous demander** (A. Musso, 11)⁶.

4. Propositions didactiques : des prismes d'exploration variés

Pour contribuer à démailler le clivage entre savoirs linguistiques et savoirs pédagogiques, d'emblée on se demande comment s'opèrent les principaux changements syntaxiques et à quelles règles d'organisation du discours parlé ils obéissent, comment les situations entraînent des transformations de la langue ? Dans les parlers, de nombreux indices sont repérables dans la syntaxe (l'abandon du pronom) et la prononciation (*j'lui dis, ch'te l'donne (l'argent, le fric, le pognon...*

⁵ Cf. Ferdinand de Saussure, *Écrits de linguistique générale*.

⁶ http://cfpp2000.univ-paris3.fr/Corpus.html#11-04_Julie_Teixeira_F_18_Katia_Teixeira_F_15_11e

= *je le lui ai donné*, ou *j'lui ai donné son argent*), mais aussi le lexique. Les unités courtes, les effets d'entassements de monosyllabes qui résultent de la chute du /E/ ou encore l'affaiblissement de la consonne /L/ ; de tels éléments qui traversent les conduites discursives sont intéressantes à remarquer. Par exemple, dans le chapitre des pronoms démonstratifs de la grammaire souvent consultée par les enseignants *Le Grevisse* (2011, 32^e édition), présente les pronoms démonstratifs comme éléments de désignation :

(Ceci est mon testament, cela est vrai) Ce, employé comme sujet avec le verbe être.

Puis est indiqué (en tout petit italique) : *cela et ça sont des formes de même valeur mais le second est fréquent dans la langue parlée.*

Celui-là, celle-là, celui-ci, celle-ci (je prendrai ceci) (= ça) ça vous plaît. (p.201).

À l'oral pourtant, le statut des pronoms varie, ils localisent un élément à mettre en évidence, synthétisent souvent toute une proposition ou une suite de propositions dont les informations sont supposées être partagées par les interlocuteurs ou préalablement contextualisées (*c'est là qu'il m'amène*), on connaît le sujet (*il*) par le contexte d'élocution, lieu (*là*) ou l'objet bruyant désigné par (*ça = ça vous plaît*). Ces structures orales courantes dans les usages de tous les locuteurs ne sont plus à ignorer ou à proscrire, en ce sens qu'elles amorcent le discours et annoncent immédiatement de quoi va parler le locuteur (le noyau) ; elles sont donc dotées d'une valeur fonctionnelle dans la communication que l'enseignant pourra souligner. En effet, les travaux en linguistique de l'oral tendent à dire que les verbes s'entourent « d'associés » à l'oral qui ne sont pas conditionnés par l'associé mais sont combinables avec un grand nombre d'entre eux (cf. travaux de Blanche-Benveniste : *ibid*). Par extension dans les parlars contemporains, on rencontre des formes anaphoriques (*ça surprend, ça fait technique, ça arrache, ça l'a fait*). En classe de langue, plutôt que de se limiter à la formulation générique et fréquente à l'oral, on pourra mettre en évidence que le pronom (*c'*) + *auxiliaire être*, avec l'information qui est contenue dans « c'est » par le groupe nominal, vise d'une part à faciliter les structures par des formes verbo-nominales, d'autre part à établir une relation plus étroite entre les éléments verbaux.

Ces indicateurs linguistiques guident les mécanismes d'interprétation des énoncés souvent sous-estimés, sachant qu'une partie est incluse dans le contexte. L'enseignant peut ajouter à cela les éléments non-verbaux (comme par exemple la prononciation⁷ ou l'intonation dont le rôle renforce le sens et marque l'organisation des discours (cet aspect n'est pas développé ici). Pour le didacticien, il est en effet important de saisir ces relations d'interdépendance ou de dépendance entre les différents énoncés, relations « qu'on ne peut pas décrire à partir des rections de catégories grammaticales » (Blanche-Benveniste : *ibid*) ; ces structures s'accompagnent en effet de signaux qui ont des valeurs sociale et pragmatique importantes dans les échanges et dans lesquels l'apprenant « peut relier une série d'éléments courts et distincts en un discours qui s'enchaîne » (*Cadre*, p.98, niveau B1) en réception /compréhension orales d'abord, en production orale ensuite. Ainsi, serait valorisé dans la description grammaticale le sens des configurations morphosyntaxiques ; tout un chantier reste certes à développer. Concrètement, il est désormais

⁷ De façon complémentaire, il est pédagogiquement intéressant de mettre en évidence certaines distorsions courantes des pronoms, conditionnées par la variabilité intrinsèque et naturelle (*j(e) lui dis = j'uis dis ; je te le donne = ch'te l'donne*) La chute de la voyelle réduit le nombre de syllabes dans une même unité et donne cette impression de compactage du langage.

possible d'engager une réflexion métagrammaticale sur de tels mécanismes par l'exploitation de corpus oraux.

4.1. Le Corpus du *Français Parlé Parisien des années 2000*: un exemple d'exploration didactique

Présentation du corpus. *Le Corpus du Français Parlé Parisien des années 2000* « Discours sur la ville Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 »⁸ présente un intérêt didactique pour une telle démarche. Comme bien d'autres corpus oraux et en libre accès en ligne, il offre une approche du français de Paris et de sa banlieue limitrophe, dans son unité comme dans sa variation (600000 mots). À l'heure où plus de 80% de la population française vit en ville, ces thématiques d'actualité se prêtent à l'approche de la compétence socioculturelle d'apprenants de FLE. Il est disponible à l'écoute et visuellement accessible (transcription écrite), de plus, le système de transcription adopté se prête facilement à des études ponctuelles sur le discours parlé, sur la variation sociolinguistique ou sur la prononciation. On peut y puiser des exemples qui appuient un usage morphosyntaxique donné (sélectionnez ou relevez tous les « ça » dans un extrait) ; des interventions plus longues permettent d'extraire des moments d'échange, (entretiens semi-directif, sur la vie des habitants dans leur quartier. Par exemple, une habitante du 11^{ème} arrondissement de Paris évoque ses souvenirs de l'opposition est/ouest à Paris, entre les *bobos et les bourgeois*, opposition qui renvoie selon elle à un « style » parlé relâché, opposé au style « tendu » des habitants de l'ouest de Paris. Ce parisien urbain *commun* n'est pas le français *standardisé* décrit dans les grammaires. On y rencontre en effet des formulations telles que *Eh bien* comme évaluateur de discours à l'oral, des valeurs prototypiques de *quoi* à travers ses usages en français oral (*c'est ça quoi*) qui ponctuent un énoncé parlé. *Bon* et *quoi* à l'oral sont en effet des marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques dans le discours parlé, *ouais* dans sa valeur d'adverbe d'affirmation est partagé par tous, avec les effets de relâchement de la prononciation par exemple (*ben ouais.., je le savais*). En traitant l'interrogation avec « quoi », pourquoi ne pas inclure cette valeur fonctionnelle constitutive de la grammaire de l'oral ?

S (enquêteur) : - et les langues alors ? comment vous réagissez à tout ce, ce bain d'langues qu'on a autour d'nous ?

K : - c'est marrant...

(...)

S : - vous en avez appris ?

K :- oh ben plein ouais mais enfin maint'nant ça rentre dans le vocabulaire /quand on parle y a des mots qui

Source : CFPP2000 [11-04] *Julie_Teixeira_F_18_Katia_Teixeira* (51'03" - 53'19" de l'interview global).

Au plan syntaxique apparaissent les répétitions de pronoms (*ce*), les structures interrogatives simplifiées (*et les langues alors ?*), l'usage d'anaphoriques en *c'est* ou *ça* (*c'est marrant*), l'omission du pronom (*y a = il y a*), l'usage d'interjection (*oh ben plein ouais*) qui amorcent le discours et l'organisent (*ouais mais enfin*). L'affirmatif *ouais* est surtout employé par les locuteurs jeunes, tandis que le *Petit Robert* semble considérer encore que *ouais* exprime la surprise, qu'il est ironique ou sceptique.

⁸ Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, SYLED-EA2290, (S. Branca-Rosoff, S. Fleury, F. Lefevre (Clesthia-Syled) et M. Pires (Laseldi de l'Université Franche-Comté). <http://cfpp2000.univ-paris3.fr>

Pédagogiquement, nous proposons d'aborder de telles formes variées en mouvement, par l'observation, la prise de conscience par construction d'hypothèses des mécanismes en jeu, comme on le fait en traitant un point particulier de l'écrit. Ces formes récurrentes, le futur praticien doit au préalable être en mesure de les repérer, en analyser la pertinence fonctionnelle à l'aide de ses connaissances en linguistique descriptive.

Des séquences de prise de conscience des mécanismes parlés. Hormis le rapprochement à envisager entre grammaire descriptive et pédagogique, on peut proposer ponctuellement d'annoter et de rendre visuellement accessibles les traits d'oralité, aux plans syntaxique et phonétique avec des indications intonatives si nécessaires⁹.

Des séquences de prise de conscience des mécanismes parlés peuvent s'intégrer à d'autres tâches orales complémentaires, dans le jeu complexe d'opérations à mettre en œuvre simultanément dans le discours (syntaxiques, gestes, prosodie...); on peut par exemple comparer les mécanismes de l'oral et de l'écrit, construire et adapter son langage à une situation analogue aux locuteurs de l'extrait de corpus par un scénario (Sortir avec ses amis dans le 11^e arrondissement aujourd'hui). Une telle démarche fait appel au contrôle des normes parlées, essentiel dans la compétence communicative.

4.2. La grammaire de l'oral pour le contrôle des normes. En fonction des situations (cadre spatio-temporel) et des interlocuteurs en présence, l'apprenant apprend à contrôler *des* normes, changer son discours ou ajuster les usages de manière raisonnée. Ceci lui confère une autonomie dans la construction de son discours. Dans cette perspective, nous préconisons une pédagogie *plurinormée*, en mettant à l'œuvre « des normes de comportements langagiers socialement variables » (Weber 2008, 186). Elles permettent d'éviter que le jugement de valeur soit le critère de mesure du praticien, car au lieu de déclarer (*c'est un mauvais français, on ne dit pas...*), c'est à la diversité parlée telle qu'elle existe dans la réalité que l'apprenant sera confronté et à laquelle il apprendra à s'adapter. Il puise en parallèle dans ses connaissances et constructions grammaticales disponibles, celles plus ou moins acquises ou affinées, à l'écrit comme à l'oral. Il est sensibilisé à la coexistence de *plusieurs systèmes* grammaticaux en concurrence aux différents plans du discours, ce qui constitue une aide sociolinguistique utile pour prendre conscience de la variation en langue étrangère : par exemple en travaillant les formes interrogatives (*y a quoi dans ce sac ?* (usage courant) / *qu'y-a-t-il dans ce sac ?* (contexte surveillé) ou encore les formes clivées courantes à l'oral : *c'est des paysages connus / ce sont des paysages connus*. (Lefevre : 2011).

Plutôt que d'être reproduites à tout prix, de telles transformations sont avant tout à observer et à analyser. Le formateur va clarifier les *zones sensibles*, celles où l'apprenant non natif éprouve des difficultés de réception / compréhension et/ou de production. Cette démarche ouvre ainsi la voie vers l'aisance d'élocution et le savoir-être attendus chez les apprenants de FLE. Elle est également un des leviers de la motivation pour « *parler comme les français* » qui réjouit les jeunes apprenants de FLE.

5. Conclusion

⁹ 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, même si une représentation ponctuelle (*j'ai dit d'v'nir*) peut aider l'apprenant à visualiser les mécanismes parlés.

Toute langue non maternelle suppose à un moment donné, une maîtrise active et une compréhension consciente des phénomènes qui le gouvernent. Quelle que soit la pertinence des variations internes à une langue donnée, nous avons tenté de montrer que leur intégration en didactique de la grammaire passe par la description grammaticale et contribue au développement de la conscience langagière, importante dans les apprentissages en LE. C'est pourquoi, une meilleure connaissance par l'enseignant des signaux et *des* systèmes en jeu (morphosyntaxique, phonétique, prosodique et variationnel) peut l'aider à contextualiser les formes de la langue, à en gérer la complexité au cœur même de la diversité, grâce à une posture réflexive sur ces questions. On se demandera au préalable quels indices utiles aux apprentissages (car tous ne le sont pas) et lesquels permettent de construire de nouveaux savoirs et savoir-faire. C'est dans ce sens qu'il nous semble intéressant que les grammaires proposées aux enseignements/apprentissages du FLE soient dotées d'adaptations inhérentes à la langue même, pour désambigüiser certaines variables grammaticales et éviter que l'hyper-norme reste le principal garde-fou, même s'il faut rester conscient que toutes les variantes n'ont pas à être représentées.

Références bibliographiques

- ABEILLE, Anne., GODARD, Danièle. 2012. « La Grande Grammaire du français et la variété des données », *Langue française* 176, Paris, Larousse, 47-68.
- AUROUX, Sylvain. 1998, *La raison, le langage et les normes*, Paris, Presses universitaires de France.
- BESSE, Henri. 1976. « Propositions pour une didactique de la grammaire », *Revue de phonétique appliquée* 39-40, 231-262.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia., FLEURY, Serge, LEFEUVRE, Florence., PIRES Matthew 2011, *Constitution et exploitation d'un corpus de français parlé parisien. Contraintes et apports possibles de la langue au texte*, Corpus 10 "varia" <http://corpus.revues.org/>
- CHAROLLES MICHEL, 2002, *La référence et les expressions référentielles en français*. Ophrys.
- CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques. 2014, « Les grammaires de référence dans la francophonie : contextualisations et variations », *Langue française* 181, 79-95.
- DELOFEU, Henri-Jose, DEBAISIEUX Jeanne-Marie. 2012. « Elaborer une grammaire des usages du français au XXI^e siècle », *Langue française* 176, 27-46.
- DELOFEU, Henri-Jose. 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.
- GREVISSE, Maurice., GOOSSE, André. 2011. *Le bon usage – Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- LEFEUVRE, Florence. 2011. « Bon et quoi à l'oral : marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques en discours » 64-65, *Linx* (Krazem ed.), 209-242. <http://linx.revues.org/1417>.
- RAVAZZOLO, Elisa., TRAVERSO, Véronique., JOUIN Emilie, VIGNER Gérard. 2015. *Interactions, dialogues, conversations, l'oral en français langue étrangère*. Paris, Hachette.
- WEBER Corinne. 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.
- WEBER Corinne. 2016. « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ? ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 60, L. Abou Haidar, R. Llorca, P. Chi (dir.) Lee, Paris, Clé International, 35-46.
- WEBER, Corinne. 2013a. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique ».

- WEBER Corinne. 2013b. « La Grammaire de la diction française (1912) : sur les traces de la didactique de l'oral cent ans après... ». In Stratilaki, S. & Fouillet, R. (dir.). *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Hommages à J. C. Beacco*, Paris, Riveneuve, Série « Langues et perspectives didactiques », 53-73.
- WEBER, Corinne. 2010. « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement - apprentissage*, In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), Paris, Éd. de l'École Polytechnique, 169-184.
- WEBER, Corinne. 2008. « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé », *Immigration, École et didactique du français*, Coord. J.L. Chiss FLS, Paris, Didier, 148-186.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. 1969. *Grammaire philosophique*, Paris, Folio, essai.