

Chapitre 12

Aspects linguistiques de la francophonie

AUCUNE langue n'est ni ne demeure parfaitement stable et homogène. Comme les autres, le français a connu et connaît encore, plus ou moins perceptiblement, des changements dans le temps, dans l'espace, selon les usages sociaux et individuels de ses locuteurs. La constatation que tout utilisateur attentif peut faire de ces changements a été théorisée par la sociolinguistique et, plus particulièrement par les travaux de nombreux sociolinguistes français comme Françoise Gadet (1989), ou Alain Berrendonner, Michel Le Guern et Gilbert Puech (1983) qui ont établi la variation comme un principe d'organisation structurant des sous-systèmes linguistiques. La variation est un principe dynamique et vital pour une langue : une langue qui ne varie plus est une langue morte même si elle est encore utilisée pour tel ou tel usage par certains groupes sociaux. Même s'il est difficile et peut-être illusoire de tenter de définir un « centre » pour une langue, on peut, en synchronie du moins, imaginer la variation comme une force centrifuge qui s'opposerait à la force centripète et toujours un peu moins puissante exercée par un centre virtuel, la norme, pour établir un équilibre instable et provisoire, ou plutôt, en réalité, le léger déséquilibre qui permet le mouvement.

FLE ET VARIATION HISTORIQUE (OU DIACHRONIQUE)

La variation historique est le principe même de la naissance des langues. C'est un phénomène social et individuel dû à l'interaction linguistique. Le lexique, comme la syntaxe ou la phonétique d'une époque sont en grande partie les produits d'héritages anciens, dont chaque génération use à sa manière et auxquels, par création ou par emprunt, elles apportent leur pierre. Les mots existants s'usent dans la bouche et dans les oreilles de ceux qui les utilisent comme les galets se polissent dans un ruisseau. Les mots nouveaux sont le plus souvent des créations individuelles dans un milieu donné mais leur usage s'élargit plus ou moins rapidement selon l'autorité ou la notoriété de leur initiateur puis s'impose, ou non, dans le système.

Le français est classifié comme langue romane, c'est-à-dire qu'il est principalement un héritage du latin. Il n'est pas question pour notre propos de refaire une histoire de cette filiation : qu'il suffise, dans le but d'éclairer les phénomènes contemporains, de donner deux éléments. Le premier est que le latin en question est essentiellement oral, venu se superposer aux divers substrats formés par les langues des peuples de l'Empire romain. Pendant près d'un millénaire, sur le territoire gallo-roman, cette *lingua romana rustica* évolua très rapidement et la conscience d'avoir peu à peu changé de langue, autrement dit de parler français et non plus latin, est symboliquement marquée par les Serments de Strasbourg (842), premier texte écrit conservé dans une langue qu'on peut appeler le vieux français et qui fut celle du territoire défini l'année suivante par le traité de Verdun comme la Francie occidentale, première dénomination politique de la France. On peut donc dire, *grosso modo*, que la seconde moitié du IX^e siècle consacra à la fois la naissance d'une nation et celle de sa langue. Le second élément est que le latin écrit ne fut pourtant pas sans influence sur le français : de nombreux mots qui en étaient issus s'immiscèrent peu à peu dans la langue surtout aux XV^e et XVI^e siècles. Mieux conservée par l'écrit, leur forme avait donc moins subi l'érosion naturelle que les mots issus du latin oral. C'est ce qui explique la présence de nombreux doublets (qu'on illustre souvent par *hôtel/hôpital*) dont l'usage contemporain, sauf pour des spécialistes de la langue, n'a plus conscience. Même si l'écrit en latin continua longtemps à être celui des clercs, il fut naturellement peu à peu remplacé par l'écrit en français (donnons là aussi une borne symbolique, celle de l'édit de Villers-Cotterêts : 1539). L'écrit garda dans les deux cas un très grand prestige par rapport à la langue orale. Mais cette décision qu'on peut qualifier de politique linguistique eut deux conséquences. La première fut que le latin ne fut pas le seul à perdre de

son importance par rapport au français : les langues parlées dans les provinces aussi, initiant ainsi un certain centralisme politico-linguistique. La seconde : même si l'évolution linguistique du français fut dès lors moins rapide elle se poursuivit tout de même mais l'écrit se codifia et se dissocia peu à peu de la simple transcription de l'oral pour arriver à l'état présent de l'orthographe, si difficile à acquérir pour tous les locuteurs, qu'ils soient ou non natifs de la langue.

Ces phénomènes sont comparables à ceux que connut bien plus tard le français lorsqu'il se répandit hors de ses frontières historiques. Comme dans son berceau européen francophone, les substrats linguistiques sont un des facteurs qui influent le plus considérablement sur les façons de dire le français en francophonie et sont des sources de variétés, mais l'existence d'une langue écrite puissamment outillée en freine considérablement les divergences. Depuis toujours aussi, la variété écrite du français, plus prestigieuse et plus stable, constitue la base normative de la langue malgré les difficultés d'apprentissage que provoque son relatif éloignement des variétés orales. Conséquence enfin de la centralisation, c'est la variété française et surtout parisienne qui jouit de la représentation la plus désirable chez les étrangers qui apprennent le français car ils la considèrent souvent comme la meilleure, sinon la seule.

FLE ET VARIATION SOCIALE (OU DIASTRATIQUE)

La variation sociale, ou diastratique, est le concept utilisé pour définir et décrire les différences d'usage de la langue qu'on peut observer entre les différentes classes de la société. Chaque époque a valorisé les usages des classes dominantes : ce fut le langage des nobles et de la cour au XVII^e siècle, celui de la bourgeoisie à la fin du XVIII^e et au XIX^e siècle, puis celui de la littérature (XX^e) et aujourd'hui sans doute, depuis la fin du XX^e siècle, celui des médias. Ces usages acceptés comme dominants sont à la base de la norme et de son évolution.

Il existe aussi des usages de la langue propres à chaque métier, caractérisée par des discours particuliers et surtout par un lexique spécifique parfois appelé, sans valeur péjorative, argot ou jargon. Le langage professionnel des médecins, par exemple, n'est pas celui des maçons ou des vendeurs d'automobiles. Ces formes de langue particulières intéressent un type d'enseignement qui s'est beaucoup développé ces dernières décennies, le français sur objectifs spécifiques (FOS), qui vise à former rapidement des professionnels en français.

Chacune de ces façons de parler, autrement appelées sociolectes, influe sur les choix des modèles d'enseignement proposés au fil du temps, mais ce n'est que depuis l'émergence de l'approche communicative qu'on a pu observer dans les méthodes de FLE une prise en compte plus authentique des usages sociaux.

FLE ET VARIATION INDIVIDUELLE (OU DIAPHASIQUE)

Ce type de variation est fortement corrélé au précédent. Au cours de son existence et parfois de façon concomitante, un individu se reconnaît dans tel ou tel groupe social dont il est aussi reconnu comme membre, et il est capable d'identifier la façon de parler qu'impose la situation de communication dans laquelle il se trouve. Lorsqu'il est suffisamment compétent en langue (parleur natif ou locuteur étranger de niveau avancé), il est capable de faire varier lui-même son usage de la langue en fonction de ces situations. Cette compétence est particulièrement difficile à acquérir par les apprenants de français langue étrangère à qui leurs savoirs et compétences linguistiques en français, plus restreints, ne permettent pas toujours de faire suffisamment varier leurs discours.

Mais la variation individuelle peut aussi être due à des facteurs strictement individuels tels que le sexe, l'âge, ou même les difficultés permanentes ou passagères du système phonatoire. Pourtant, lors d'une interaction, surtout en langue étrangère, ces éléments sont souvent déterminants dans la compréhension, beaucoup plus difficile à ajuster en temps réel que l'expression. À l'écrit aussi, un apprenant de langue étrangère peut connaître les mêmes troubles d'apprentissage de lecture et de production qu'il connaît dans sa langue maternelle.

FLE ET VARIATION GÉOGRAPHIQUE (OU DIATOPIQUE)

Répandue sur plusieurs continents à des époques différentes, surimposée sur ces territoires à des substrats linguistiques d'une extrême variété et soumise à des contacts et des influences multiples, il n'est pas étonnant que la langue française présente des variétés idiomatiques multiples, qu'on appelle variétés géographiques ou diatopiques.

En règle générale, les locuteurs francophones peuvent les reconnaître avec plus ou moins de facilité dans leur spécificité comme étant le français de tel ou tel pays ou de telle ou telle région mais toujours comme étant du français dès lors que subsiste l'essentiel de l'intercompréhension lors des interactions : pour

chaque francophone sont perceptibles des accents, des éléments lexicaux, moins souvent des formes syntaxiques, qui opacifient plus ou moins le discours d'autres francophones mais, au pire, une clarification est toujours possible en utilisant la langue elle-même. Comme toutes les langues de cette importance, le français court donc le risque de connaître des fragmentations dialectales. Cependant ce risque sans être nul, est affaibli aujourd'hui par la reconnaissance d'une norme écrite pour l'essentiel partagée et par l'existence de médias à diffusion mondiale qui diffusent une variété orale aseptisée, où les spécificités locales sont en général assez largement gommées.

Aux limites extérieures du français se situent les créoles qui se sont développés à date historique dans les îles françaises de l'océan Indien, de l'océan Atlantique ou en Guyane. Pour les comprendre ou les parler, et malgré les ressemblances évidentes qui les unissent au français dont ils sont partiellement issus, un francophone doit les acquérir par imprégnation ou les apprendre comme une autre langue.

Mais il est naturel qu'un locuteur à l'intérieur du système francophone ne perçoive pas spontanément ce qui rend son propre parler spécifique : ce n'est pas moi mais les autres qui ont un accent, qui utilisent des mots vieillissés ou qui renvoient à des *realia* inconnues, qui utilisent trop d'anglicismes, les autres aussi qui parlent un bon ou un mauvais français, qui parlent comme des livres ou de façon vulgaire.

André Martinet avait montré, dès 1945, qu'il n'existe pas une seule façon de prononcer le français de France et pourquoi c'est le français des Parisiens relativement cultivés, ni trop âgés ni trop jeunes, qui a été perçu comme une variété moyenne, quasi neutre. C'est sans doute au phonéticien Pierre Léon (1966) qu'on doit la dénomination de « français standard » donnée à cette façon de parler français, à partir de laquelle s'étalonent toutes les autres. Ce qui est intéressant pour notre propos est que son ouvrage, qui connut une grande fortune éditoriale, *Prononciation du français standard, manuel d'orthographe*, était à l'origine sous-titré *À l'usage des étudiants étrangers* et qu'il comprenait dans son avant-propos une partie méthodologique destinée aux professeurs et aux étudiants de français langue étrangère.

Du côté lexical, sans même parler des nombreux et inévitables ouvrages assez folkloriques sur le français de Marseille, de Bruxelles ou d'ailleurs, un travail de relevé systématique a été entrepris dès les années qui ont suivi les indépendances africaines, notamment par la création en 1963 du centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD), qui a entrepris l'étude du français du Sénégal. Dans les décennies suivantes, les lexicologues africains, belges et français (Willy

Bal, Pierre Dumont, Francis Jouannet, Suzanne Lafage, Danièle Latin, Ambroise Queffelec, Jean Tabi-Manga, Mendo Zé et bien d'autres) ont contribué à la connaissance des particularités lexicales du français d'Afrique par des travaux pays par pays et ont mis au point un Inventaire du français d'Afrique, la banque IFA (Lafage, 1996).

De leur côté, les lexicographes québécois ont contribué depuis quelques décennies à décentrer la perception majoritaire du français, celle du français standard. C'est le cas par exemple du *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique* (Poirier, 1988) qui prend le français de Québec comme forme neutre et indique les autres usages, y compris les francismes comme des régionalismes, ou du *Dictionnaire québécois-français* de Lionel Meney (1999), de type plus classiquement différencialiste, c'est-à-dire qui insiste sur les différences avec le français de France, mais dont le titre acte pratiquement une dialectalisation de la langue française.

Il semble qu'aujourd'hui ce soit une perspective ouverte à l'ensemble des diversités diatopiques qui prévaut et que le consensus se fasse plutôt sur une position qu'on pourrait appeler polycentrique. Le ministère de la Culture, le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères français, l'Institut français, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la francophonie se sont unis pour publier dès 2020, sous la direction de Bernard Cerquiglini, un dictionnaire informatisé collaboratif, *Le Dictionnaire des francophones* qui permettra, sous forme d'un site Internet et d'une application, une mise à jour permanente des évolutions lexicales de la francophonie.

LA NORME

Lorsqu'on s'approprie le français comme une langue étrangère en milieu francophone, il est naturel de l'acquérir par imprégnation de la variété orale locale de la langue, de son accent, de son lexique. Lorsqu'on l'acquiert par apprentissage, on le fait aussi avec des professeurs qui sont des locuteurs de cette variété de langue : qu'ils le veuillent ou non, ils la transmettent donc plus ou moins à leurs étudiants. En cas d'appropriation en région non francophone par des professeurs non natifs de la langue, c'est en réalité aussi la façon de dire le français de ces professeurs que les apprenants auront comme modèle, souvent quasi unique, de français oral même si c'est toujours la variété ressentie comme neutre, celle du français parisien, qui est la référence théorique et les manuels de correction phonétique à destination des étudiants étrangers se fondent généralement sur

le français standard, pratiquement tel que l'avait défini Pierre Léon il y a un demi-siècle.

À l'écrit, la variation diatopique est toujours moins importante. Elle peut certes enregistrer certaines particularités de l'oral, comme par exemple la façon de compter les dizaines en Belgique ou en Suisse. C'est en effet du point de vue lexical qu'on peut trouver les variations diatopiques les plus larges et qui sont aujourd'hui, comme on l'a vu, généralement répertoriées (et donc légitimées) dans les dictionnaires. En revanche, très peu de variations sont admises du point de vue syntaxique ou orthographique.

La forme de langue qu'on tente de circonscrire sous le terme de norme est donc une construction plus théorique que réellement observable. C'est une « image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants. Elle est par conséquent impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit » (Cuq, 1996, p. 61). Mais chaque locuteur, et donc chaque professeur, s'en fait une représentation personnelle : un professeur n'enseigne pas le français mais ce qu'il croit, consciemment ou non, être le français. Mais même si l'unicité de la norme et son intangibilité relèvent plus du mythe que de la réalité, elle demeure, comme une sorte d'horizon linguistique, une référence d'orientation pour l'enseignement du français et son *bon usage*.

L'utilisation de cette notion peut elle-même varier selon les situations didactiques. En situation de français langue étrangère, « on pourra ne pas trouver mauvais que le maître débute, comme il est de coutume, par la transmission d'une variété relativement proche de celle de l'écrit franco-normé. Mais il devra introduire, le plus rapidement possible, des variantes linguistiques répertoriées en fonction des situations de communication courantes ou prévisibles » (*ibid.*, p. 66). En situation de français langue seconde en revanche, où les variétés des usages locaux sont légitimes, « on pourrait trouver opportun de réhabiliter les variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive » (*ibid.*), mais une variété plus proche de l'usage standard doit être progressivement introduite.

La conception variationnelle de la langue a rendu obsolète la vieille notion pédagogique de registres de langue, qu'on retrouve pourtant encore dans certains dictionnaires mais qui présente l'inconvénient de laisser penser qu'il y aurait des solutions de continuité entre les diverses façons d'employer la langue. Elle peut être utilement remplacée par une autre approche méthodique : tenter à chaque fois que possible de mettre les variétés de langue en correspondance avec les diverses situations de communication où elles sont légitimes.

les francophones et les francophiles qui peuvent plus facilement communiquer, se découvrir et dialoguer dans un monde où on attend que la compétence d'interprétation culturelle (Beacco, 2000) dissipe les malentendus pour ne pas dire les chocs culturels. L'évolution des mentalités, qui voient aujourd'hui se mêler les revendications identitaires et les aspirations mondialistes, est aussi un facteur positif pour l'adoption d'une démarche d'enseignement du français résolument francophone.

L'introduction de la dimension francophone transforme fondamentalement les activités didactiques parce qu'elle les appuie sur des situations de contact des langues et des cultures où chaque apprenant de français peut découvrir sur un continuum d'appartenances en quoi il est semblable et en quoi il est autre. Cette option méthodologique l'amène peu à peu à faire évoluer les représentations superficielles et stéréotypées qu'il peut avoir des cultures francophones autres que la sienne. Il développe ainsi une véritable conscience francophone. Mais, au-delà même, il développe aussi, par l'intermédiaire de la langue française, des compétences culturelles et interculturelles propédeutiques à une ouverture encore plus large sur le monde et sa diversité.

PARTIE V

Étudier la langue française dans la perspective FLE

Corinne WEBER

Introduction	199
■ Chap. 17 Du mot à la diversité du lexique dans les discours	201
■ Chap. 18 Grammaire, textes et discours	211
■ Chap. 19 Acquisition d'une langue étrangère ou comment l'adulte apprend une langue étrangère ?	219
■ Chap. 20 Phonétique, prononciation et pratique langagière	227
■ Chap. 21 Langue et interculturalité	239
Conclusion	247

Introduction

DEPUIS la période historique gréco-latine, en traversant les diverses époques et territoires académiques, il semble que le développement des connaissances en sciences humaines sur le langage et les langues soit en lien étroit avec l'intérêt théorique pour la transmission et l'enseignement des langues. Même si la théorie s'éloigne parfois de ces préoccupations, cette relation est importante et mérite qu'on en précise les principaux aspects pour tout acteur impliqué dans l'éducation aux langues (ou dans la formation initiale ou continue des enseignants). Tout praticien se demande en effet à un moment ou à un autre, quels éléments de recherche théorique sont nécessaires à la compréhension des composantes du français enseigné comme langue étrangère. C'est à cette question qu'on s'efforcera de répondre dans cette partie pour aider le lecteur (en particulier les praticiens, les futurs enseignants de français langue étrangère, les jeunes chercheurs) à mieux comprendre les propriétés impliquées dans l'expérience et les enjeux de la langue lorsqu'elle est objet d'enseignement/apprentissage.

La possibilité de synthèse dans le domaine des recherches suppose d'apporter les connaissances de référence en sciences du langage mais exige aussi la prise en compte de transversalités dans le monde plurilingue actuel. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce chapitre est animé par certaines convictions ; celles relatives à l'intérêt de certains champs qui ont eu des incidences sur le paysage didactique, comme ceux de l'appropriation de la langue, de la variation des français parlés, du rôle de la dimension pragmatique dans l'étude de la langue quand elle sert à communiquer, des typologies qui ont enrichi la linguistique textuelle

contribuant à l'élargissement des supports d'apprentissage (textes et discours) dans l'enseignement des langues étrangères... Mais la démarche préliminaire consiste à décomposer cet ensemble en éléments de questionnements distincts pour mieux appréhender la langue et être en mesure de modéliser l'articulation entre linguistique, didactique et pédagogie, pour les acteurs de l'éducation.

Ce passage des savoirs savants (issus des modèles théoriques) aux savoirs scolaires (ce qui est enseignable) n'évacue pas pour autant les problèmes relatifs au fonctionnement d'une classe de langue, à savoir construire une progression, planifier, évaluer... Ces questions socioéducatives (connaissance des contextes, diversité des situations d'enseignement, relation aux cultures éducatives) sont bel et bien à l'origine de travaux scientifiques. Même s'il n'y a pas lieu de les développer, on notera que c'est cette réciprocity de points de vue qu'il ne faut pas perdre de vue, car cette médiation permet de mieux conceptualiser les questions d'enseignement/apprentissage. On pense par exemple au CECRL (2001-2018) dont les descripteurs se fondent sur les théories énonciatives et pragmatiques, plus largement sur les théories de la communication, sans pour autant fournir des recettes clés en main ; les descripteurs du CECRL dessinent des conceptions renouvelées des compétences et des usages de la langue.

Dans cette partie, nous nous interrogerons d'abord sur la place de la linguistique en didactique du FLE, avant d'aborder les principaux champs d'étude que sont la morphologie, la syntaxe la lexicologie. Sera ensuite traitée la problématique actuelle des textes et des discours écrits, longtemps associée aux pratiques traditionnelles de l'école (explication de texte/traduction). La phonétique au service de la prononciation, les questions autour de la norme (quel français enseigner ?) sont aussi d'une importance cruciale dans ce panorama d'ensemble, qui inclura des orientations innovantes avec le développement des ressources numériques. Le chapitre sera clôturé par les principaux jalons qui mènent à l'éducation interculturelle.

Chapitre 17

Du mot à la diversité du lexique dans les discours

POURQUOI LA LINGUISTIQUE ?

En pédagogie, on parle de grammaire pour apprendre une langue, terme polysémique et étendu à de nombreuses pratiques et domaines qui en font varier le sens, selon l'angle d'étude retenu. Chacun a connu durant sa trajectoire d'élève « la grammaire traditionnelle » qui vise à normaliser la langue, surtout la langue écrite, à savoir, la modéliser selon des caractéristiques souvent artificielles et arbitraires ; on ne peut faire l'impasse sur la *Grammaire dite de Port-Royal* (1660) qui a présenté les *fondements* de la langue et sur laquelle se sont ensuite appuyées les suivantes. Inutile de rappeler que dans ce contexte, les spécificités du français ont eu du mal à s'affranchir du latin. On a aussi reproché aux grammairiens de nier l'importance de la distance entre langue orale et langue écrite, cette dernière restant dominante dans la pédagogie.

Les grammairiens font souvent appel à la logique pour justifier leurs règles ; or, modéliser les règles véritablement appliquées par les locuteurs est une tâche extrêmement complexe. De même, on n'ignore plus à l'heure actuelle que la finalité principale de l'étude d'une langue est de la pratiquer ; la langue ne peut être considérée comme une entité abstraite, indépendante des contraintes de son fonctionnement interne et de son usage. Ces rapports entre les orientations

théoriques et pédagogiques de la grammaire sont synthétisés par Jean-Louis Chiss et Jacques David (2018, p. 25) :

« Alors que par réaction contre le maintien d'un système pédagogique dominé par le latin, les réformateurs du XVIII^e siècle souhaitent introduire au seuil de l'apprentissage une imprégnation, une pratique du français, les impératifs politiques, de plus en plus prégnants, déterminent avant et pendant la Révolution française, une orientation qui vise à réserver la connaissance rationnelle des règles de la langue aux enfants de la bourgeoisie cultivée en confinant les enfants des classes laborieuses à la simple pratique. »

À partir du XIX^e siècle, les grammaires scolaires se multiplient et finissent par constituer un ensemble que les linguistes du XX^e siècle appellent la « grammaire traditionnelle » et qui laissera place à la *grammaire moderne* des années 1970 (voir Chervel, 1977). Les débats sont passionnés dans les différentes sphères de la linguistique et de la pédagogie¹.

► La linguistique est-elle une version contemporaine de la grammaire ?

On peut répondre à cette interrogation fréquente en disant que l'objectif des deux disciplines n'est pas le même et leur destination non plus. La linguistique est selon la définition du TLF (*Trésor de la langue française*) « une science qui a pour objet l'étude du langage, des langues, envisagée comme *système(s)* sous leurs aspects phonologique, syntaxique, lexical et sémantique ». La linguistique apporte un niveau d'analyse et une méthodologie scientifique difficilement compatibles avec les nécessités des contextes pédagogiques. Il est néanmoins important que *l'objet-langue* soit décrit, car il conditionne en partie les objectifs de l'enseignement/apprentissage pour permettre à l'apprenant de passer des compétences déclaratives à des compétences procédurales. On sait que la fonction normative et la fonction structurante sont majoritairement sollicitées par les activités grammaticales. André Chervel (1977, p. 20) définit la grammaire comme « l'ensemble des connaissances grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française ». Cette finalité lui confère une

1. Il faut souligner que l'emploi du terme « grammaire » varie en fonction de l'époque et des objectifs visés, qu'il convient d'éviter tout découpage hâtif entre grammaire pédagogique et linguistique descriptive savante, en gardant à l'esprit que l'une enrichit l'autre, avec des effets-retour et des rétroactions courants dans les recherches. D'abord parce que les activités grammaticales (mécanistes ou non) perdurent dans les enseignements/apprentissages, ensuite parce que les attentes socio-didactiques restent fortes dans les contextes de FLE, surtout dans la mouvance de l'éducation plurilingue et interculturelle actuelle.

autonomie parce qu'elle a un rôle éducatif utilitaire. Les contenus ont pour but de construire l'objet *langue* susceptible d'être enseigné. Les contenus déclinés et systématisés, sont ensuite répartis dans les séquences didactiques des manuels de méthodologies (ou syllabus), par objectifs à atteindre et ce pour favoriser la progression des apprenants.

Bien entendu, l'étude historique et comparative des langues, la linguistique générale (étude des conditions générales du fonctionnement des langues), la linguistique française (étude du fonctionnement de la langue française), auxquelles on ajoute les disciplines connexes comme la dialectologie, la psycholinguistique, la linguistique cognitive, la pathologie du langage, la didactique des langues, la traductologie, la linguistique de corpus ou encore la linguistique informatique, sont autant de champs périphériques qui s'enrichissent mutuellement. La linguistique « descriptive », se donne alors pour tâche de décrire les langues parlées dans le monde, grâce à des méthodes qui rendent compte de la diversité des phénomènes attestés dans les langues ou de leurs caractéristiques universelles (comparer la syntaxe entre deux langues, expliquer les équivalences entre les temps verbaux de deux langues, etc.). L'apport d'autres langues et les contacts interlinguistiques appellent aujourd'hui des transversalités linguistiques et textuelles importantes pour l'évolution des processus scientifiques et institutionnels. Les travaux en didactique des langues et des discours étudient la synergie entre la langue en tant qu'objet de transmission et les recherches (fondamentales) des sciences du langage (avec leurs modélisations linguistiques).

► Une vision nouvelle de l'étude d'une langue

Depuis une trentaine d'années, l'analyse de l'évolution des langues et l'analyse des systèmes linguistiques ne sont plus cloisonnées ; elles se rejoignent sur une focalisation nouvelle, qui consiste à mieux décrire les grammaires des langues, à relier les faits ayant trait à leur structure à un moment donné (*synchronie*) et ceux ayant trait à leur évolution (*diachronie*) grâce à une théorisation de plus en plus solide. L'étude de la langue s'est aussi ouverte aux usages, allant des plus ordinaires jusqu'aux parlars périphériques ou marginaux ; la sociolinguistique offre une vision plus dynamique de la langue dont les grammaires pédagogiques portent progressivement les traces. Toutefois, les mots d'une langue constituent souvent les premiers repérages de sens.

LES MOTS ONT UNE HISTOIRE...

En linguistique, le *mot* est à voir comme la production d'unités significatives, c'est-à-dire comme l'ensemble des éléments d'une langue, porteur de sens autre que grammatical. Mais ce fondement, représenté par les dictionnaires, se heurte très vite à la question de la délimitation, largement abordé en linguistique.

Lorsqu'on écoute une nouvelle langue, le premier travail de repérage porte souvent sur le lexique, sur les *mots*, bien avant d'être centré sur la grammaticalité. Aborder la richesse lexicale du français passe par l'évolution de ses usages dans le temps ; c'est là aussi une manière de comprendre la diversité des créations et des transformations. L'intuition fondamentale derrière la notion de *mot* renvoie à la subdivision des énoncés en éléments discrets et séparés les uns des autres et à la classification de ces éléments selon des niveaux d'abstraction plus ou moins grands. D'une langue à une autre, les fondements de l'élaboration des mots changent ; donner des étiquettes aux éléments et les transposer de langue en langue est une vision simpliste, même s'il y a des tendances majeures (on parle alors d'inventaires de notions universelles du langage), car les équivalences de traduction font partie de systèmes linguistiques différents.

Dans cette section, nous verrons en quoi le lexique (les mots d'une langue) entretient un rapport fondamental avec le discours, la culture et son histoire. Une langue évolue et s'enrichit au gré des époques et des développements de tous ordres : des mots nouveaux apparaissent, d'autres disparaissent. Si la réalité détermine pour une part la langue, influe sur la pensée, la langue aussi configure la pensée et modèle une vision du réel.

Des études diachroniques relevant de la *néologie lexicale* permettent de décrire l'évolution du vocabulaire, allant des étymologies obscures, de l'origine des mots, au français moderne, en passant par les transformations dans le temps ; le *Trésor de la langue française* (TLF) par exemple, en rend compte. Comment certains mots ou emprunts sont-ils entrés dans le fonds commun des usages (ordinaire, scientifique ou technique) et selon quelles conditions sociales on peut en saisir la valeur sémantique ?

Le latin (populaire, chrétien ou classique) constitue le socle de base du lexique avec les mutations (du III^e au IX^e siècle) du *protofrançais* (à entendre comme la reconstruction d'une langue qui comprend peu de documents linguistiques) et l'arrivée des premiers mots en français : *sapin* (croisement entre le gaulois

sappus et le mot latin *pinus*)¹. Des ajouts se font au fil des siècles en fonction des expériences et contacts entre peuples : par exemple, *Alcool* est emprunté au XVI^e siècle à l'arabe *al-kuhul*. À la Renaissance, un lexique commercial et juridique se développe, les avancées scientifiques (mathématiques, astronomie, médecine) et politiques, les néologismes (*anarchiste*, *amendement*) au moment de la Révolution (1789) font évoluer le lexique du français, empruntant à d'autres langues (italien, romanche, roumain, espagnol, portugais) ; il suffit de penser à des termes comme *chorizo*, *paëlla*, *babouche*, *toubib*², etc.

Ces créations portent aussi le poids des idéologies, de l'environnement socio-culturel en évolution, des tensions politiques et sociales. Leurs domaines d'investigation s'étendent d'ailleurs des études linguistiques et sociales à celles de l'histoire. Des usages laissent aussi émerger des formules ou des expressions du contexte d'élocution (« mariage pluvieux, mariage heureux ! ») : on les appelle des « collocations » ou des « formules rhétoriques ». Elles étonnent souvent l'apprenant non francophone et occasionnent des situations d'incompréhension. Précisons que ces expressions (ou phraséologie) se situent à la croisée entre lexique et grammaire et sont linguistiquement difficiles à ranger dans une typologie rigoureuse.

LINGUISTIQUE ET PHRASÉOLOGIE : COMMENT COMPRENDRE LES EXPRESSIONS FRANÇAISES ?

« Être dans les choux », « mettre les pieds dans le plat »... La phraséologie désigne l'analyse des expressions figées appartenant au domaine du lexique qui sont en lien avec la grammaire. Il existe différents degrés de figements, catégorisés en collocations (semi-figées ; « prendre peur ») et expressions idiomatiques (complètement figées). La catégorisation des collocations de Grossmann et Tutin (2003) peut servir de base pertinente de transposition en didactique des langues. Celle-ci distingue :

1. Pour la partie historique voir A. Rey, F. Duval, G. Siouffi, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion. Des origines au français moderne*, vol. 1, Paris, Perrin, 2011/2007. Nos exemples sont issus de *L'Histoire du vocabulaire français* (2011) d'Olivier Bertrand, Éd. Polytechnique, ouvrage sur les origines, emprunts et créations lexicales.

2. Une étude de Denis Apothéloz (2002) synthétise ce domaine, dans l'ouvrage *La Construction du lexique français* (Paris, Ophrys).

- les collocations *opaques* (base = sens habituel ; le collocatif imprédictible – « nuit blanche ») ;
- les collocations *transparentes* (base = sens habituel, le collocatif sémantiquement prédictible mais lexicalement et syntaxiquement imprédictible – « grièvement blessé ») ;
- les collocations *régulières* (base = sens habituel, le collocatif prédictible à tous les niveaux).

Retenons ici que toute expression peut être considérée comme une collocation lorsqu'elle n'est pas entièrement figée ou libre, que la base détermine le choix du collocatif ; plus le sens du collocatif s'éloigne du sens habituel, plus la collocation est figée (« poser un lapin »)¹.

Pourquoi la classification linguistique peut intéresser l'enseignant de FLE ?

- d'abord, les *collocations* ne perdent pas le sens propre et premier que leurs éléments possèdent séparément (sens littéral) ; leur fonction est référentielle (« casser les prix ») ;
- les *expressions idiomatiques* (EI) perdent leur identité pour former une nouvelle séquence significative (sens figuré). Leurs éléments perdent souvent leurs propriétés sémantiques, lexicales ou syntaxiques (« s'endormir sur ses lauriers », « ronger son frein... ») ;
- les *parémies*, combinaisons qui ont un double sens, littéral et figuré, sont pourvues d'un statut de citation dans le texte, avec une fonction argumentative. Les proverbes, les dictons, les maximes et adages ainsi que les sentences en font partie (« mariage pluvieux, mariage heureux »). Les vérités morales universelles qu'expriment les parémies sont indissociables de la culture de chaque langue.

Dans le contexte des rivalités mondiales et de la domination linguistique de l'Occident, développées dans l'ouvrage *Tour du monde des concepts*, Pierre Legendre (2013, p. 13) déclare que « les mots ont une profondeur insoupçonnée et transmettent autre chose que ce qu'ils disent ». En déclinant le sens de mots comme *religion*, *danse*, *vérité*, *loi*, *nature*, en arabe, persan, hindi, japonais, etc., le dialogue mondial du *clonage* des concepts questionne l'effet mécanique d'une signification homogène des mots :

1. L'analyse d'archives textuelles par ordinateur, devenue la méthode de traitement dans tous les domaines de la linguistique descriptive, se fait sur un nombre croissant de corpus informatisés pour étudier des langues et des registres différents.

« Ils valent ce que vaut l'exportation, sur le mode pacifique ou par les armes, de la vision de soi et de l'univers ancrée dans une généalogie textuelle : en quoi, jusqu'à quel niveau de profondeur, les constructions langagières d'autrui sont-elles touchées, c'est-à-dire infiltrées par une foi étrangère ? Car il s'agit de cela : de la foi dans les mots et à travers les mots, de la vie et de la représentation » (*op. cit.*, p. 11).

La linguistique dite « constructiviste » montre que la langue construit la réalité, qu'elle ne se contente pas simplement de la refléter. Au xx^e siècle, les recherches (comme celles de Benveniste) ont montré que la langue forme la pensée : des catégories mentales renverraient à des catégories linguistiques. Les mots composés, les expressions complexes soulignent que chaque langue utilise ses propres ressources lexicales mais que des transferts se font entre langues : c'est le cas du verbe anglais *crack* qui signifie *fissurer*, *casser*, devenu *crack a joke*, « lancer (ou lâcher) une blague ». L'expression s'est aujourd'hui étendue dans les usages plus décomplexés des Français, comme on l'entend à l'Assemblée nationale (2020)¹ : « Ils lancent des cracks en espérant faire le buzz ! » où « buzz » est une expression imagée (bruit de l'insecte) qui renvoie à une information transmise de bouche-à-oreille, à caractère médiatique qui capte un auditoire à l'ère des réseaux sociaux.

Une langue est aussi tributaire de l'interprétation d'une société donnée. Ainsi, la tripartition *langage, cognition et culture*, développée dans le n° 214 de *Langages* (2019), part de l'hypothèse forte selon laquelle c'est la langue qui fournit l'interprétation particulière des catégorisations et des concepts relatifs à une vision du monde. Selon ce fil rouge, le mot est indissociable du discours, lui-même tributaire de la culture et des modes de pensée. La linguistique s'attache donc à inscrire le mot dans le discours, et à le penser comme indissociable du contexte dans lequel il s'actualise. Depuis longtemps, les chercheurs ont exploré la nature des changements linguistiques, liés aux modifications des choses exprimées par les mots ou adossées à l'hétérogénéité d'une communauté linguistique. Certains mots deviennent polysémiques, homonymes ou encore synonymes ; cette évolution lexico-sémantique est conditionnée par le sentiment linguistique des locuteurs. La comparaison des langues est instructive pour identifier des traces de culture ou de conduites humaines. Si Émile Durkheim n'appréhende la science dans une société que par son lien avec la nature, au Gabon, par exemple, il n'existe pas de mot correspondant à la nature : « *Enyeng* est le

1. Discours de Claude Malhuret (sénateur de l'Allier et médecin), qui tacle « les virtuoses du coronavirus », dans « Le professeur Mélenchon, de la faculté de médecine de La Havane », 4 mai 2020, disponible en ligne.

vocable qui s'en rapproche le plus mais signifie *la vie*. » L'idée de *nature* renvoie à la notion de pays et plus largement au monde ; « c'est toute la vie qui serait donc nature » (Legendre, 2013, p. 191). Les langues se sont inscrites dans un dialogue permanent avec d'autres systèmes linguistiques, clairement distincts et relativement distants dans l'échelle de compréhension : c'est à la fois du sens et de l'interprétation dont il s'agit : on parle alors de rapprochement de deux langues quand il y a dialogue entre les cultures de ces langues (p. 419).

L'analyse anthropologique explique qu'une culture n'est pas un tout indifférencié ; la notion de *famille* ou encore de *vêtement* ou d'*uniforme* (militaire ou simplement scolaire) prend un autre sens d'une structure sociale à une autre et les mots pour désigner ces phénomènes prennent parfois un autre sens également. Ce n'est pas seulement la place et l'usage de l'entourage linguistique qui compte mais la manière dont s'organise l'information sémantique ; celle-ci porte les traces de la structure sociale. Dans les sociétés à tradition orale, à partir de l'étude des *mythes*, des *rites* et de l'*oralité*, on pointe la variation créative des cultures orales, des approches cognitives de sociétés toujours en mouvement. Il s'agit de chercher à comprendre les usages langagiers différenciés des cultures, comme mode de communication ou de transmission de l'information : « Les cultures orales et les cultures écrites sont comme façonnées différenciellement et tendanciellement par l'économie des systèmes de signes dont elles disposent » (Privat, 2014, p. 5).

Si les mots sont aussi des créations, il convient d'en comprendre les mécanismes.

LE LEXIQUE EN FLE : PAR QUELS MÉCANISMES SE FORMENT LES MOTS ?

Hormis l'organisation sémantique des mots, la création lexicale se fait à partir de la dérivation. Ce processus consiste à prendre la base du mot, auquel est ajouté un affixe (préfixes et/ou suffixes) : *promener* (verbe) devient *une promenade* (nom). La composition ensuite, consiste à adjoindre deux mots qui prendront un sens différent (*grand-père*). Les expressions figées (*voir supra*) créent, elles aussi, de nouvelles significations : « prendre le taureau par les cornes » (aller de l'avant, franchir les obstacles).

Ces mécanismes, essentiels dans la langue française, s'expliquent par des jeux de substitution et de combinaison : *dés-approuver* ; *re-faire*, *par-faire*, *dé-faire*, autant de préfixes qui apportent un sens nouveau au radical (une action inverse (-dé), une répétition de l'action (-re) ou son achèvement (-par)). La classe

grammaticale du mot ne change pas pour autant, seul le contenu sémantique change : on pense à la privation (*a* : anormal, *ir* : irrationnel), à des mots renvoyant à l'action (*dés* : déshabiller, *anti* : antichambre), et à bien d'autres préfixes (*ex* : excommunier, *sur* : surdiplômé, *sous* : sous-estimer, *trans* : transatlantique, *péri* : périphrase), aux intensificateurs très en vogue actuellement (*archi* : archifacile, *hyper* : hypermarché, *ultra* : ultrasouple) ou encore aux marques de hiérarchisation (*sous* : sous-directeur, *vice* : vice-président). Les suffixes contribuent aussi à la formation linguistique des mots ; ils peuvent en changer la catégorie (*rigoler/rigolade*). Le radical du mot de base peut parfois être doté d'une nouvelle propriété ; pour indiquer une action (*radical/radicaliser*) par exemple. Dans certains cas, le radical est à la fois entouré d'un préfixe et d'un suffixe (*embourgeoiser/indiscutable*). Ces usages changent aussi selon les époques : l'artisanat a donné lieu à de nombreux vocables en -erie (*cordonnerie, épicerie*), la technologie et l'industrie voient apparaître le suffixe -ique (*programmation, bureautique*). Les suffixes marquent la quantité (*cuillerée, roseraie*), l'appartenance (*breton, japonais*), les possibilités (*visible, écoutable*), la taille (*tablette, chaton*) ou confèrent un caractère péjoratif au radical (*blondasse, clownesque*).

S'ajoutent les compositions formées de deux mots (*alcotest* : *alcool* et *test*) mais dont la frontière lexicale est difficile à établir. Les abréviations (*ciné, fac*) ou les tronctions (*télé, bus, prof*), les sigles (BNP, ONU) entrés dans le langage usuel, évoluent régulièrement et les non francophones en ignorent souvent les codages/décodages. Certains groupes sociaux en usent, c'est le cas du jargon professionnel des médecins (*un scan* et *une PS* = *scanner* et *prise de sang*).

Les grammaires pédagogiques indiquent souvent que le mot emprunté entre en concurrence avec des mots et des réalités proches de la langue qui accueille le mot : c'est ainsi que *surfer* entre en concurrence avec *rechercher* ou *naviguer*. Notons aussi des transformations de sens, comme les superlatifs français (« ce plat est une tuerie ! »/« l'examen de maths, un massacre »/« un look parfait »/« un visage soft »). Les médias, les évolutions technologiques (« répondez en un clic »), les parlars branchés d'une génération donnée (« un bon pote », « un dossier impec »), la publicité et les slogans, la bande dessinée voire la poésie inventive (l'Oulipo, Ouvroir de littérature potentielle, les textes de Queneau ou de Perec) modernisent les expressions à travers des jeux d'écriture, qui sont autant de potentialités créatrices de la langue intéressantes à étudier. D'autres opérations linguistiques comme les transferts de sens ou d'autres effets rhétoriques, comme l'ironie, pour dire par exemple le contraire du mot représenté (« quelle belle crapule »), les effets de métaphorisation (« un crâneur » = quelqu'un de présomptueux) traduisent aussi l'évolution lexicale. Mais en contexte, lexicale et texte contribuent à l'interprétation des néologies sémantiques.

APPROCHE TEXTUELLE ET SENS LEXICAL : COMMENT L'APPRÉHENDER EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE ?

L'approche textuelle du sens lexical est pratiquée pour favoriser la compréhension de certaines néologies sémantiques. Le sens prend forme lorsque l'enseignant l'explique par la reformulation, par la décomposition en traits sémantiques ou sous la forme de représentation structurée. L'articulation entre lexique et texte est importante parce qu'elle met en évidence les usages des lexèmes qui ne sont habituellement pas référencés dans les approches tenant de la tradition logico-grammaticale.

La *lexie*, désigne un élément non connu par l'apprenant et susceptible d'être reformulé par l'enseignant ; elle est représentable par une image concrète, définie et structurée. *Faire comprendre* est l'objectif premier : découvrir ensemble le sens du mot ou de l'expression par le discours partagé, peut se faire en reformulant certains des syntagmes, par des marques discursives, par une aide implicite d'adhésion au discours (argumentation spécifique, singulière, subjective). L'enseignant peut ou non imposer sa vision (Mondada et Pekarek-Doehler, 2004). Le discours se partage et le sens se négocie selon les cultures en présence. Les travaux d'approche didactique des processus interactionnels fondés sur les recherches en cognition située montrent que les lexies abstraites (les verbes, les adverbes et les adjectifs) sont plus difficilement mémorisées et sont plus difficiles à comprendre que les lexies concrètes. Le sens est alors décomposé en unités minimales comprenant des catégories concrètes ou abstraites, l'opposition abstrait/concret étant également fondée sur notre expérience du monde.

En didactique, on peut appréhender le lexique par les glissements d'emploi (les fonctions différentes qu'on confère à certaines expressions), les valeurs affectives qui estompent les éléments notionnels (le sens d'un mot facilement interchangeable), en pointant les emplois à caractère métaphorique (qualifier, intensifier, juger, dénigrer). À l'oral, on cherche à produire des effets. Apothéloz (2002) met en exergue les aspects pragmatiques des faits morphologiques et leur rôle socioculturel. Ils laissent dans le même temps transparaître les représentations sociales et collectives circulantes dans une communauté donnée. L'apprenant doit donc construire en permanence le lien entre l'usage du mot, sa syntaxe et la situation pour développer ses compétences linguistiques : quelles sont-elles et comment apprendre une langue ?

Chapitre 18

Grammaire, textes et discours

TOUJOURS plus nombreuses en France, dans les pays francophones et dans les pays du monde où s'enseigne le français, les grammaires évoquées plus haut sont adaptées aux nombreux contextes d'apprentissage. Ce défi pose question dans les concours et la formation, où les repères sont parfois flous entre *grammaire*, *orthographe*, *lexique* et les disciplines linguistiques ; l'absence de consensus des terminologies, des théories est en partie lié à des outils conceptuels et méthodologiques différents. Une question qui surgit souvent est celle de la sélection des connaissances en sciences du langage, articulée aux besoins didactiques (on parle de transposition didactique). Si la didactique a progressé dans ses recherches, cette problématique gagne encore à être développée, parce qu'elle permet une meilleure objectivation et une distance nécessaire pour enseigner les savoirs et savoir-faire en langues maternelle et étrangère.

DU TEXTE AU DISCOURS : LE DÉCOUPAGE DU RÉEL

La langue est « créée en vue du discours » disait déjà Saussure, la *langue-système* selon Benveniste ouvre le champ à la linguistique du discours (ou sémantique). La linguistique distingue alors la *grammaire de texte* (fondée sur le modèle de la *grammaire de phrase*) de la *linguistique textuelle*, discipline des sciences du langage. Si les textes sont des objets concrets, empiriques, la *linguistique textuelle* est une théorie de la production contextuelle du sens, car le discours

est la résultante d'une interaction humaine, dans laquelle texte et discours sont indissociables pour agir ensuite dans des situations langagières.

La recherche porte donc sur l'aspect discursif (ce qui donne une unité au texte) et sur celui des faits *cotextuels*, à savoir de structure et d'intentionnalité de la production. En analyse du discours, la linguistique textuelle théorise et décrit les agencements d'énoncés qui constituent un texte, mais également ses relations d'interdépendance dans la complexité énonciative. Dans l'enseignement, le *genre* a souvent été limité au *type* de texte. Or le genre comporte une dimension sociale et n'est pas fondé uniquement sur des éléments théoriques (texte narratif, descriptif, argumentatif). Les types sont à adosser à leur circulation dans l'espace social (roman, nouvelle, article de presse) : de fait, si leurs statuts ne sont pas les mêmes, *type* et *genre* peuvent apporter leur part de complémentarité en didactique, avec toutefois une forme de prudence ; les supports et les ressources doivent être diversifiés, les classifications claires, pour éviter toute confusion. C'est la raison pour laquelle aussi, actuellement, on ne parle plus de discours sans prendre en compte la situation d'énonciation et l'interaction, le discours se formant par l'*interdiscours* au sens où l'entend Jean-Michel Adam (1990). Pour l'apprenant non francophone, on l'a dit, quelle que soit sa langue première, le découpage de la réalité linguistique s'opère en fonction de sa propre culture lorsqu'il développe sa compétence de production. Les sciences du langage, qui prennent en compte des dimensions plus larges que celles des grammaires pédagogiques, présentent un intérêt déterminant pour bâtir une didactique de l'écrit et concourir à la maîtrise des discours. C'est sur cette base qu'on propose ici une rapide synthèse sur cette relation entre langue, texte et discours.

DE LA PHRASE AU TEXTE OU COMMENT DÉPASSER LE CARACTÈRE INSTRUMENTAL DE LA LANGUE ?

Dans les années 1970, la primauté accordée à la structure de la langue – qui est alors la conception dominante – laisse peu à peu place à celle de la compétence de communication, initiée par Dell Hymes (1991) et, plus tard aux aspects cognitifs qui mettent en relief le caractère essentiel de la structuration de la pensée dans l'acculturation à l'écrit et la maîtrise de la lecture. Pour dépasser la vision instrumentale de la langue, une nouvelle matrice s'est dessinée : c'est la langue *située* qui est l'élément novateur, avec le *point de vue* comme orientation méthodologique et dont les enjeux didactiques sont importants.

Après la domination de la rhétorique qui a codé à sa manière les règles de construction du discours, de nombreuses composantes ont été explicitées : il y a celles internes à la *phrase* (préposition, place des adjectifs ou adverbes, morphologie grammaticale) et celles, *transphrastiques* qui concernent le passage à l'élaboration du texte. À l'intersection des deux, la perspective fonctionnelle qui étudie les types de progression thématique est éclairante pour la lecture-écriture. Des contraintes saillantes de cohérence (connecteurs logiques, liaisons chronologiques) et de cohésion (indices d'énonciation, discours en situation ou pronominalisation) font l'objet d'une attention particulière dans la recherche, la formation et l'enseignement.

Plus globalement, le langage est à voir comme une activité qui se manifeste sous la forme d'un discours ou d'un texte. Au-delà de la syntaxe de la phrase, la linguistique distingue les contraintes relatives aux relations entre les unités textuelles (phrases ou groupes de phrases) auxquelles s'ajoutent les contenus sémantiques ; les recherches ont montré que chacun de ces domaines a ses propres caractéristiques. Bien entendu, on n'oubliera pas les dimensions lexicale et pragmatique incluant l'adéquation des phénomènes contextuel et textuel. Dès lors, on comprend que pour communiquer à l'oral comme à l'écrit, il ne suffit pas de connaître le système linguistique d'une langue mais il s'agit aussi de savoir comment en faire usage en fonction du contexte social.

À cet appareillage conceptuel et définitoire, s'ajoutent les genres discursifs, définis comme des ensembles de textes concrets (et non des objets abstraits), qui contiennent des caractéristiques formelles, des règles d'organisation à l'image des « pratiques langagières en usage » ou des « pratiques sociodiscursivement réglées » (Charaudeau et Maingueneau, éd., 2002, p. 571).

Dans le traitement des corpus, on s'aperçoit que les répertoires discursifs sont multiples et diversifiés, allant d'un emploi des plus formels à un discours ordinaire (presse écrite, textes argumentatifs ou descriptifs). Mais cette distinction entre texte et discours ne va pas de soi, comme l'a montré Adam (1990) ; une cohérence peut en effet se situer au niveau du texte, avec des marqueurs de cohésion, comme elle peut se trouver au niveau du discours, grâce à des signaux sociolangagiers. Ces caractérisations ont amené les chercheurs à distinguer les notions de genre et de type, largement abordées dans l'enseignement du français (LM et LE).

Ainsi, « phrase », « énoncé », « texte » et « discours » sont des concepts en linguistique qui tracent des points de convergence selon les approches. Bien souvent, des indices de personnes (pronoms personnels ou possessifs, déterminants), spatiaux et temporels (comme les adverbes, embrayeurs ou groupes

prépositionnels), ou encore les temps verbaux (comme le conditionnel) ainsi qu'une somme de modalités syntaxicosémantiques (les éléments évaluatifs, subjectifs, ou affectifs) aident l'apprenant à découvrir le sens et à interpréter un texte donné. À son tour, la dynamique des orientations argumentatives infléchit elle aussi le sens de l'énoncé : on pense aux connecteurs qui marquent la contradiction, la concession ou l'opposition, largement traités dans la formation et l'enseignement.

LA TYPOLOGIE DES TEXTES ET DES DISCOURS, REFLET DES PRATIQUES SOCIALES

Comment aborder les textes et selon quelle méthode ? Qu'il s'agisse de l'analyse d'une publicité, d'un texte d'opinion ou d'une chronique de voyage, d'un poème ou d'un récit fictionnel, il est important de mettre à la disposition de l'apprenant des indices qui permettent de classer et distinguer les faisceaux de caractéristiques des discours (on parle aussi d'*indices de typicalité*, outils pour penser le genre et réunir les potentialités des discours). La typologie des textes et des discours s'est développée, en se fondant sur l'analyse des fonctions communicationnelle et cognitive, et la reconnaissance des modes énonciatif, descriptif, narratif et argumentatif a d'ailleurs aidé les enseignants à mieux appréhender l'approche des discours et leur polyvalence. Objet de recherche puis outil didactique, construit social et historique, le genre ne peut et ne doit se limiter à une déclinaison d'étiquettes figées ; le travail didactique est en effet d'en proposer une vision élargie et dynamique, nous y reviendrons.

La composition textuelle entre également dans la compréhension globale (elle est par exemple importante en lecture). La cohérence sémantico-pragmatique, les agencements des parties du texte y sont inclus. Les caractéristiques dominantes bien connues, *narrative, argumentative, explicative, descriptive, dialogale* font partie de l'appareillage scolaire pour la maîtrise des discours et selon plusieurs options : une grammaire de l'énonciation, une grammaire des effets de discours et une grammaire réflexive.

Ces avancées conceptuelles au service de la description linguistique ont des incidences majeures sur la didactique des langues, même si les préoccupations diffèrent entre description et transmission. Les rôles pragmatique et communicationnel associés au genre, lui confèrent un caractère hautement social ainsi que des variations selon les cultures ; il va de soi que la mise en rapport des uns avec

les autres plus que leur déclinaison linéaire (ce qui se raconte, ce qui s'argumente ou informe...) renvoie à la vie réelle et favorise de fait l'intercommunication.

Cette approche globale des textes peut être associée à la notion de compétence discursive, qui permet d'appréhender le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives et de lever les obstacles d'interprétation des textes et des discours. Une exploration plus fine des microstructures est à privilégier, lorsque s'opèrent conjointement les hypothèses (ou inférences) faites sur la langue, parce que ces opérations intra et interphrastiques ont des effets sur les modes de pensée. Ces orientations sont aussi à mettre en regard avec les recherches en acquisition qui ajustent quelque peu la vision qu'on peut avoir de la langue et surtout de son apprentissage.

GRAMMAIRE ET MÉTALANGAGE

Les relations entre les savoirs linguistiques et les savoirs traditionnellement utilisés à des fins pédagogiques ne sont pas toujours consensuelles. Les notions et les contenus scientifiques sont partiellement mobilisés par les enseignants, tout simplement parce que les objectifs ne sont pas les mêmes dans une discipline d'intervention comme la didactique des langues et dans la description linguistique. Chiss et David (2018, p. 130) pointent cette asymétrie des contenus :

« Le but de l'apprenant est-il de typologiser avec sûreté et avec le métalangage adéquat ou bien de comprendre les phénomènes de coordination/connexion ? Faut-il qu'il identifie les appositions ou qu'il sache reconnaître et employer les constructions détachées ? »

À l'interface de ces frontières délicates, une autre question est posée par ces auteurs, celle de la diversité du métalangage employé dans les différents contextes d'enseignement/apprentissage. Il convient en effet de distinguer les niveaux des contenus, des modes d'organisation et de présentation, de celui des pratiques, ce qui veut dire que le discours métalinguistique de l'enseignant et sa relation avec le métalangage des manuels pédagogiques mérite d'être considéré plus en détail. Le discours grammatical, modèle artificiel et abstrait pour décrire ou représenter le fonctionnement d'une langue, met des étiquettes sur des contenus et reste tributaire du caractère éclectique des grammaires pédagogiques actuelles mêlant conception rénovée et traditionnelle, ce qui ne facilite pas l'accès des apprenants à une culture grammaticale solide. Il reste que l'enseignant doit pouvoir apporter une argumentation (par sa formation linguistique) pour pouvoir répondre aux interrogations de ses apprenants. On

sait que la répétition de tâches de structuration grammaticale ne suffit pas pour éviter les confusions entre les pronoms relatifs du français pour un hispanophone par exemple, qui a besoin de développer une grammaire intériorisée.

Ce questionnement épistémologique sur la grammaire en didactique des langues, doit trouver sa place dans la formation des futurs professeurs.

On considère ainsi plusieurs niveaux d'appréhension des métalangages et diverses fonctions : de la langue comme *outil*, parfois réduite à une valeur instrumentale (en classe de FLM) ou à un adjuvant de l'écriture, jusqu'à une vision globalisante pour apprendre à communiquer (en LE), souvent en évinçant la réflexion sur la langue. Mais est-ce que l'apprenant comprend toujours le sens des mots et des discours lorsqu'il a fini d'étudier les formes ? Le discours grammatical de l'enseignant sert aussi à expliquer, évaluer, ajuster et reformuler dans l'interaction ; l'enseignant précise le fonctionnement de la langue selon un point de vue et dans les formes auxquelles il est habitué par sa culture grammaticale en langue première. On peut difficilement s'affranchir de ces opérations dans l'apprentissage : cette dimension métalinguistique, si elle n'est pas spontanée, n'en est pas moins légitime pour créer des passerelles entre le sens, la phrase et le discours et pour percevoir la langue étrangère en tant que *système*.

L'approche grammaticale explicite, quand elle est développée dans les situations de classe et les méthodes d'enseignement du français aux étrangers, impose une importante terminologie. En fonction des cultures éducatives et linguistiques, l'enseignant peut trouver cette approche sécurisante tout comme l'apprenant qui dispose au moins d'un savoir déclaratif sinon d'un outil opératoire pour réfléchir sur la langue. On peut ajouter que la réflexivité contrastive est couramment pratiquée, elle vise en principe à rendre l'apprenant conscient des différences de fonctionnement entre les langues, et notamment des zones de vulnérabilité grammaticale. Mais le discours grammatical ordinaire de l'enseignant (*extérieur* aux activités de conceptualisation) peut être un obstacle à la compréhension de la pratique grammaticale partagée. Il faut tenir compte de sa variabilité¹.

1. Les études sur les *contextualisations du discours grammatical* du français concernent les discours prélevés dans des grammaires de langue française éditées à l'étranger (Allemagne, Italie, Pologne, Slovaquie, Finlande, Portugal...) et rédigées par des non francophones. Les auteurs de ces grammaires pédagogiques ont le plus souvent une expérience d'enseignement au contact d'un public non francophone et avec lequel ils partagent la langue de départ. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que ces grammaires voient leur discours modifié par rapport à des grammaires du français langue maternelle, leurs auteurs procédant à une adaptation au contexte linguistique et éducatif d'enseignement (voir R. Fouillet, S. Stratilaki, C. Weber, « Quels discours et quelles transpositions dans les grammaires du français éditées à l'étranger ? », 2015).

DISCOURS GRAMMATICAL, RÉFLEXION ET CONCEPTUALISATION

Si le terme métalangage renvoie habituellement et comme on vient de le voir aux discours sur le code et/ou son usage, la description grammaticale en classe peut s'accompagner de conceptualisation et de réflexion. Lorsqu'on apprend une langue, le fonctionnement intellectuel fait en effet appel à une activité réflexive, *a priori* différente selon qu'il s'agit d'une langue maternelle ou non native. Le travail sur le métalangage, c'est alors prendre son discours comme objet d'attention. Ce travail peut s'élargir aux activités qui prennent le discours et la communication comme objet, explicite ou non. On parle d'activités métadiscursives, métacommunicatives, qui mettent en jeu un métalangage. Les activités métacognitives, quant à elles, relèvent du raisonnement de l'apprenant sur sa propre production ou son interlangue. Le terme *réflexif*, plus général, employé par exemple dans l'expression « l'enseignant réflexif », regroupe l'ensemble varié des mouvements discursifs et de manipulations qui pourrait permettre à l'apprenant de prendre des distances avec les éléments de la langue auxquels il est exposé.

Les grammaires pédagogiques et les explications des enseignants constituent des ressources caractéristiques de cette réflexivité, l'apprenant exprimant d'ailleurs souvent le besoin d'analyser les formes et les mécanismes de la langue cible ou ses régularités : dans certaines grammaires pédagogiques du français éditées au Mexique par exemple, les auteurs (souvent aussi éditeurs) ajoutent des explications complémentaires, des parallèles clairement identifiés entre espagnol et français (par un design sémiotique, des schémas et des couleurs) pour attirer l'attention sur des zones de correspondances ou non (« le point d'interrogation est toujours situé à la fin d'une phrase en français, jamais au début » ; ou encore : « dans la proposition indirecte ou interrogative le sujet est placé après le verbe, phénomène d'inversion inexistant en espagnol ») (voir Santos et Weber, 2018).

L'efficacité de la didactique de la grammaire est cependant nuancée par les chercheurs selon le niveau de compétence, l'âge d'apprentissage (*adulte versus enfant*), la proximité ou non des langues en jeu, la contextualisation relative du discours *méta-*, des supports, etc. Les enseignants se sont construits des savoirs d'expérience (métalangage ordinaire) à partir de leur propre expérience contrastive, l'utilisant pour anticiper ou régulariser une construction inappropriée de la langue par les apprenants. Ces postures sont questionnées par les chercheurs, par exemple sur la nature des descriptions, traditionnelles et parfois de faible pertinence, lorsqu'elles sont limitées à la phrase. Les avancées linguistiques ont par exemple permis de réviser le système des fonctions, alors qu'en grammaire traditionnelle, celui-ci était organisé sur un principe sémantico-logique, pas

toujours opératoire. Mais les solutions apportées par la linguistique ne sont pas des réponses toutes faites, ni par leurs descriptions ni par leur transposition, sans compter le rôle de la formation des enseignants de FLE. Les limites de la description grammaticale, qui tire sa validité du modèle métalinguistique qui la constitue et qui est enseignée de façon explicite, nous amènent à revenir aux activités proposées aux apprenants ; les enjeux dépassent en effet la question de la description des savoirs grammaticaux et l'intercompréhension. Comment contrôler les effets de l'activité langagière et comment les propriétés sont-elles perçues par l'apprenant ?

On peut déceler des traces qui permettent d'inférer le contrôle de l'activité langagière. Les données peuvent porter sur des intuitions, sur des données textuelles, sur des interactions verbales ou sur des jugements sur la langue (rapport à la norme). Il est fréquent de se focaliser sur le code et les étiquettes grammaticales, pour développer une conscience partagée de maîtrise encore fragile de la langue cible. Ce caractère rassurant pour l'enseignant ne signifie pas pour autant que la focalisation sur le code est garante d'apprentissage. Le travail métalangagier reflète normalement la dynamique d'appropriation dans les interactions, à condition toutefois qu'elle soit efficace. Or il existe parfois un décalage entre la forme du système et la représentation que s'en fait l'apprenant. Par exemple, la morphologie nominale du polonais renseigne sur le genre et le nombre mais marque aussi la fonction syntaxique des constituants. C'est pourquoi la représentation d'un pronom personnel français peut spontanément renvoyer à une marque syntaxique pour l'apprenant polonophone. L'interaction métagrammaticale est là pour apporter des réponses, ajuster les représentations et favoriser l'appropriation d'un point grammatical.

Il est donc important de porter une attention aux activités réflexives, en s'appuyant sur l'observation de constructions syntaxiques, en multipliant les manipulations pour en découvrir les possibilités (et impossibilités), pour en retenir les régularités et leur conceptualisation de manière plus efficace (« soulignez toutes les prépositions "par", observez leur place dans l'énoncé, que remarquez-vous, en termes de sens, d'usage ? » etc.). Cette démarche, qu'on appelle « inductive » et qui permet de mettre à l'épreuve le savoir grammatical au service d'une meilleure conscience du (ou des) systèmes doit être développée dans la formation des enseignants, avec un décloisonnement plus affiné qu'il ne l'est, entre linguistique, psycholinguistique et didactique. Enfin, si le métalangage est utile pour l'apprentissage d'une LE, on sait aussi que les erreurs des apprenants, (malgré l'intervention des discours des enseignants et les descriptions de référence) réapparaissent, parce que leur maîtrise repose sur une compétence en voie d'être intériorisée. La section suivante s'attache à comprendre comment l'apprenant s'approprie une langue étrangère.

Chapitre 19

Acquisition d'une langue étrangère ou comment l'adulte apprend une langue étrangère ?

LES TRAVAUX en acquisition ont pour objet de décrire le moyen par lequel un sujet construit des connaissances linguistiques nouvelles lui permettant d'interagir en langue étrangère. Ils sont intéressants dans le sens où les grandes étapes de développement d'une LE sont explorées, l'état initial et final et les modalités par lesquelles cet ensemble hétérogène se stabilise. Les facteurs qui déterminent les mouvements des grammaires transitoires et *l'interlangue*, permettent de mieux saisir la manière d'explorer les erreurs des apprenants au fur et à mesure des étapes de l'apprentissage car tout praticien se demande comment gérer la variabilité des erreurs de ses apprenants (voir, pour une synthèse, Véronique, 2009, et, pour une orientation didactique, Marquilló Larruy, 2003). Il est important d'aborder ici quelques notions et orientations centrales qui, permettent surtout de comprendre l'interrelation entre l'activité cognitive, le nouveau matériau linguistique (et verbal) à acquérir, le processus de saisie, de mémorisation et d'organisation des unités linguistiques perçues. De telles études se sont progressivement développées après les travaux de recensement et d'analyse des erreurs dans les années 1980 qui ont été déterminants.

RÔLE DES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES EN LE

Le rapport entre les connaissances implicites et explicites en langue étrangère apporte un éclairage intéressant : les premières correspondent aux savoirs procéduraux automatisés, peu verbalisables, inconscients et dépendant de l'appropriation de la langue cible, tandis que les connaissances explicites sont verbalisées, elles sont dites *déclaratives* et font partie de la phase de planification. À la suite du recensement et de l'analyse des erreurs, on ne parle plus de *fautes*, car ces conduites font partie intégrante de l'apprentissage. Ainsi dans le sillage des travaux chomskyens sur la théorie de la compétence et de la grammaire, toutes ces recherches tentent de dégager des régularités sur les processus acquisitionnels, sur les mécanismes mis en œuvre et la nature des données linguistiques et langagières nécessaires au développement linguistique. Avant de tracer dans les grandes lignes les apports de ces travaux à l'appropriation d'une LE, les notions d'*interlangue* et d'*input* doivent ici être abordées.

INTERLANGUE ET PÉDAGOGIE DE L'ERREUR : QUELLES ERREURS FONT LES APPRENANTS ?

À partir des années 1970, de plus en plus de recherches portent sur la description des processus d'acquisition et sur l'évolution des connaissances des variétés non natives permettant de répondre à de nombreuses interrogations relatives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Sans retracer ici l'ensemble des travaux sur l'analyse des erreurs et les théories qui s'opposent, la notion d'*interlangue* (*interlanguage*) de Selinker (1972) mérite ici un détour car elle permet de comprendre les approches didactiques afférentes avec la pédagogie de l'erreur qui va se développer.

« Cherche secrétaire...

Bonjour, j'ai 25, je suis célibataire, je faire secrétaire depuis 5 anné, faire on etudieux dans à votre université. J'esrai une secretaire pour M. Jean-Pierre le directeur IBM out 5 anné demnir mais le salaire est très petite. Je voudraiez reponder moi par lettre : -combien le salaire, vous avez transportation pour vos employée ? quand heure je travaille ? Merci beaucoup. A. S. ¹ »

1. Consigne donnée aux étudiants arrivant dans un centre de langue en France à l'université dans le cadre d'un test de placement (Sorbonne Nouvelle) : « Vous trouvez cette annonce (Cherche secrétaire...) et vous décidez d'y répondre. Vous vous présentez et demandez plus d'information. »

Dans cette production écrite, un certain nombre de manifestations de l'interlangue sont identifiables en toute conscience par l'étudiant, d'autres pas. Le genre et le nombre manquants (*5 anné*) sont facilement corrigés tandis que « je faire secrétaire », est visiblement un calque avec la langue première ; (« j'ai 25 »/ *I'm twenty five*) est une analogie avec des usages familiers en L1. En revanche, l'instabilité (« dans à votre université ») est caractéristique d'une langue à l'état de tâtonnement (*dans/à*) en voie d'appropriation.

On parle d'un système « approximatif, intermédiaire, approché » ou encore de « compétence transitoire ». La langue de l'apprenant est donc à entendre comme un *système* mais dont les dénominations varient selon les auteurs. Ce système appelé l'*interlangue* par Selinker en 1972, s'inscrit dans les orientations psycholinguistiques de la « grammaire intériorisée » (Besse et Porquier, 1984) et désigne la grammaire en cours d'acquisition et en voie de construction. On retrouve partout l'idée d'une structuration progressive de la langue étrangère, complexe, avant que cette compétence transitoire ne se rapproche de l'objectif qui n'est autre que la maîtrise de la langue cible. On oppose ensuite la capacité linguistique et la performance en langue étrangère pour mettre en évidence le caractère conscient et inconscient de ce processus avec des singularités d'un sujet à un autre.

PRINCIPALES PROPRIÉTÉS DE LA DYNAMIQUE DE L'INTERLANGUE (IL)

Plusieurs propriétés sont associées à la dynamique de l'interlangue : elles ont permis à l'enseignant d'étendre ses représentations de l'erreur qui n'est pas un fait statique mais doté de ressorts qui entraînent des modifications continues. La perméabilité est un aspect important de ce processus, car l'apprenant aura tendance à simplifier et réemployer par analogie les éléments de grammaire maîtrisés en langue source ou ceux qui bloquent la communication. Ainsi la perméabilité de son IL, laissera filtrer dans cette compétence provisoire (« vous avez transportation ? »), imparfaite et instable, des surgénéralisations (qui peuvent être des simplifications d'usage (« j'ai 25 ») ou par exemple lorsqu'une même terminaison apparaît de manière systématique et inappropriée), voire des régressions ou des fossilisations (erreurs stables et souvent enracinées, reconnues par l'enseignant lorsqu'elles sont répétitives). On admet actuellement que ce sont là des stratégies en jeu dans un système incomplet et déséquilibré (cf. exemple ci-dessus) et destiné à s'atténuer au cours de l'apprentissage. La

variabilité des erreurs reflète cet état transitoire, propre à la cohérence interne de chaque interlangue. Ces caractérisations ont permis de saisir que la compétence en langue s'élabore par construction d'hypothèses sur la ou les langues en jeu. Les activités réflexives centrées sur la forme et le fonctionnement (voir *supra*, le métalangage) accompagnent le développement des compétences. L'*interlangue* est à voir comme un ensemble de microsystèmes relativement autonomes les uns par rapport aux autres ; elle obéit à des principes, des conduites, des rythmes variables selon les individus (et les langues impliquées). Ces manifestations hétérogènes sont d'ailleurs déroutantes pour l'enseignant, s'il n'est pas sensibilisé pendant sa formation à toutes ces caractéristiques.

La présence de locuteurs de la langue cible influe également sur l'appropriation de la langue (on pense par exemple à l'apprentissage par immersion linguistique) ; on apprend une langue dans et par l'interaction. Plus globalement, il serait illusoire de croire qu'on peut comprendre les erreurs sans les avoir décrites et explorées, l'analyse étant indissociable des hypothèses théoriques. Ainsi, l'interprétation des erreurs permet non seulement de relativiser les erreurs (ou *fautes*), de repérer les zones névralgiques pour les apprenants mais aussi de proposer une remédiation efficace, comme l'ont montré les brouillons d'apprenants. En tous les cas, on sait que tout figement des erreurs est à proscrire, que l'appropriation est à voir comme un cheminement dynamique qui mène vers la maîtrise de la langue. En demandant par exemple à un apprenant de restituer une même histoire à plusieurs mois d'intervalle, nous obtenons les formes verbales transcrites ci-contre et selon la progression suivante :

- « un jour un chasseur téléphone lui's maman et la maman dit... »
- « un jour un chasseur de la forêt a téléphoné à sa mère... »
- « un jour un chasseur a téléphoné sa mère et puis elle a dit... »
- « un jour un chasseur a téléphoné sa mère. Après qu'il a parlé... »

On aperçoit clairement une progression dans le temps (« lui's maman/à sa mère, sa mère »), néanmoins parsemée de conduites instables et irrégulières (« à sa mère/sa mère »), tout en voyant apparaître une forme complexe (« après qu'il a parlé »).

Les erreurs ne sont plus considérées comme des déviations, elles sont à envisager de façon plus globale, dans la mesure où toutes les composantes sont impliquées : linguistique, discursive et variationniste. On peut se demander à présent comment modifier et optimiser l'effort d'appropriation (*l'input*) ainsi que la conquête du sens dans les apprentissages.

COMMENT SE STRUCTURENT LES DONNÉES LINGUISTIQUES ET COMMENT L'INTERACTION DOIT ÊTRE GUIDÉE

L'apprenant en LE met en œuvre des représentations perceptives et des représentations du sens donné au contexte, qui sont activées en permanence ; c'est ce qu'on appelle *l'input*, à savoir la relation entre la réception et le traitement des données linguistiques et langagières (Kail, 2000). On cerne alors mieux le fonctionnement des conduites verbales dans la construction de l'interaction, la façon dont se structurent les données linguistiques et comment l'interaction doit être guidée au mieux. Les négociations interactionnelles autour du sens, la mise en regard des données et de leurs représentations à acquérir, jouent un rôle important, car les interactions sont potentiellement un bon moyen de mettre en relief *l'input*. Parfois, la difficulté pour l'apprenant de se centrer à la fois sur l'aspect formel de la langue et sur les significations, peut poser problème, comme l'explique Daniel Véronique (2009, p. 335) :

« De là sont nées des propositions méthodologiques qui visent à modifier le mode de traitement de l'input par les apprenants en valorisant la sémantique des échanges en langue étrangère et les mots à contenu lexical [...] l'intervention dans le domaine du traitement de l'input est plus importante qu'un enseignement explicite de la grammaire. »

On observe des variations interindividuelles du traitement de l'input, comme par exemple la capacité inégale de repérage d'une information linguistique d'un apprenant à l'autre (dans un document d'écoute, un apprenant peut par exemple être focalisé sur la forme qui vient d'être abordée par l'enseignant, tandis que le suivant s'attachera à saisir le sens de ce que dit tel interlocuteur) : les erreurs sont d'une grande variabilité. L'extraction du sens peut se faire de différentes manières : certains sujets sont en quête du sens des mots, d'autres cherchent à comprendre les structures grammaticales. Il est donc important de traiter les données linguistiques communicatives, pour favoriser et déclencher des processus implicites d'acquisition : la négociation de sens est au service de l'intercompréhension quand il s'agit d'échanges communicatifs. À ce titre, les interventions de l'enseignant – qui devra induire une focalisation sur la forme pendant les interactions orales — peuvent être proactives ou réactives, par exemple préparer les apprenants à une tâche communicative en planifiant des activités focalisées sur des composantes linguistiques, avec feedback correctif implicite et explicite. Il est aussi possible de se centrer sur les processus de mémorisation en jeu lors de l'utilisation de la langue, par exemple s'appuyer

sur la fréquence avec laquelle l'apprenant rencontre et emmagasine les données linguistiques de l'environnement. De tels principes sont souvent appliqués en phase initiale d'apprentissage.

Un autre modèle plus récent, celui de l'*émergentisme* (Ellis, 1998), postule que la mémoire de travail de l'apprenant permet de catégoriser et repérer des schémas prototypiques (ou *patterns*) pour en extraire des régularités. En d'autres termes, l'apprenant intègre des microsystèmes de la langue cible ; ils sont stockés en mémoire par des réseaux de connexions entre formes et fonctions (par exemple un verbe d'action employé au futur antérieur), ensemble qui pourra se stabiliser, grâce à un apprentissage explicite de cette composante de la langue qui vient d'être mémorisée. Ces données s'associeraient ensuite au système linguistique par voie implicite, lorsque d'autres saisies d'input s'opèrent, par exemple dans les interactions suivantes, planifiées par l'enseignant pour faire progresser l'apprenant.

LE RÔLE DE L'EXPÉRIENCE SOCIALE EN LANGUE : LA PERSPECTIVE SOCIOCOGNITIVE

Les quelques théories évoquées ci-dessus ne rendent pas compte de l'appropriation d'une langue de manière totale : la perspective sociocognitive (Vygotski, 1986/1997) selon laquelle l'apprentissage se fait dans l'interaction en contexte social pour une intégration dans une communauté linguistique, offre une place centrale à la régulation des données linguistiques, notamment par la mémoire de travail qui est une sorte d'interface entre l'interaction verbale et l'apprentissage, pour activer des opérations de décodage et d'encodage ciblées (l'apprenant se rend compte d'une erreur que l'enseignant lui signale : « Ah oui, j'aurais dû conjuguer ce verbe au plus-que-parfait »). Mais en milieu institutionnel, les stimulations sont moins élevées (les interventions ou tours de parole sont limitées) bien plus qu'en milieu naturel. Les phases d'apprentissage sont définies grâce à un travail de planification et de structuration (« Maintenant nous allons nous focaliser sur l'emploi des adjectifs dans ce paragraphe ») ; elles reposent sur un mode explicite d'apprentissage, pour que l'apprenant se focalise sur des structures linguistiques (repérer des schémas ou des règles). Les interventions métalinguistiques de l'enseignant reflètent l'état cognitif en cours d'un groupe-classe, c'est-à-dire qu'il adapte l'étayage au niveau de difficulté de ses apprenants, ce qui facilite la progression. Ce cadre est enrichissant pour appréhender les processus de structuration de la langue cible et l'enseignant

peut se positionner par rapport au niveau d'appropriation de ses apprenants ; il s'agit de donner sens aux erreurs, malgré leur caractère hétérogène, sans perdre de vue que les racines de la langue sont sociales (on apprend dans et par les échanges) ; ceux-ci sont forcément variés, grâce aux stimulations de notre environnement, d'où les interventions (souvent étayantes) en situation de classe. La valorisation de la pédagogie interactive, entre pairs, ou par groupes, la mise en activité coverbale ou de co-écriture, les ateliers culturels hors de la classe, sont quelques exemples dans lesquels l'expérience singulière de chacun aide à la progression. En effet, le vécu, l'expérience langagière et les effets socio-affectifs, le savoir hétérogène sur la langue et sur le monde, accompagnent cette singularité. C'est pourquoi, penser les interactions comme un moment de la construction des savoirs et du sujet — avec des incompréhensions, des décrochages (niveaux variables de signification, d'interprétation ou d'abstraction) ou des interrogations (entre sens scolaire et sens social) bien entendu à dépasser — est vecteur de développement cognitif.

Une large place est actuellement attribuée à l'*autonomie* de l'apprentissage, comme capacité à penser et à agir par soi-même. Le flou de cette acception a néanmoins souvent été pointé : parle-t-on d'indépendance, d'autonomie au sens de l'exercice actif de la responsabilité de l'apprenant ou de capacité à apprendre (déterminer ses objectifs, définir sa progression, contrôler son apprentissage) ? L'amélioration de l'accès à des ressources disponibles (technologies de l'information et de la communication) renforce l'autonomie de l'apprenant qui jouit de nombreuses potentialités. L'autonomie, synonyme de « liberté », d'« émancipation » ou d'« indépendance » vise à lutter contre l'apprenant « réceptacle », qui devient agent : on parle d'*agentivité*. La notion d'acteur intentionnel inclut l'engagement personnel qui entre dans la compétence autorégulatrice. Pour Bandura (2009, p. 15), l'*agentivité* serait « la possibilité pour un individu de définir sa propre trajectoire d'action ». S'ajoute à cela, la notion d'*efficacité personnelle*, caractérisée par la capacité et la conscience d'organiser et de réaliser des plans d'action pour gérer des situations, construire une perception de soi, avec la pertinence à auto-évaluer ses propres compétences.

L'émotion et l'affectivité sont bien entendu impliquées et influent sur la notion d'effort dans les tâches à réaliser. Des potentialités subjectives s'ajoutent à la palette des apprentissages avec des approches nouvelles aujourd'hui explorées (à distance, en télécollaboration ou hybride) : l'efficacité d'un support dépend du genre d'information à diffuser et de la façon individuelle de la percevoir et la traiter. Les apprenants sont soumis à des flux d'informations considérables, ils sont diversement capables de leur faire face grâce à l'aptitude à rechercher,

sélectionner et interpréter, avant d'utiliser l'information. C'est ainsi que le lien entre langue et fonctionnement émotionnel est pris en compte ; les émotions peuvent potentiellement être des précurseurs de l'action, elles entrent en jeu dans l'évaluation et permettent d'agir sur l'action (*j'ai peur de rater/je peux agir contre cette peur*). Enfin, la régulation émotionnelle peut être soutenue par l'acquisition de stratégies conscientes. On sait aujourd'hui qu'une activité individuelle mobilise de nombreuses potentialités, rationnelles, formelles mais aussi subjectives et affectives.

S'il est un autre aspect qui fait appel aussi au corps et à la voix, c'est celui de l'oralité qui nous permettra d'évoquer les recherches en phonétique.

Chapitre 20

Phonétique, prononciation et pratique langagière

S'APPROPRIER les compétences langagières pour communiquer en langue étrangère a longtemps reposé sur des critères rationnels à savoir penser la langue intellectuellement (on songe aux savoirs, à la centration sur le *code* de la langue, à l'écriture de grammaires). La relation avec l'autre, l'expérience singulière du sujet apprenant a ouvert le champ aux dimensions identitaire et culturelle devenues incontournables, dès les années 1990, dans la réflexion sur le langage en langue étrangère.

Des notions ou des concepts sur lesquels l'enseignant s'appuie dans sa formation seront abordés dans cette section, en veillant à établir un rapport équilibré entre la connaissance conceptuelle et une conception de la phonétique au service de l'enseignement/apprentissage : discours, interaction, prononciation, phonétique, prosodie..., le tout s'entremêle avec des styles de parlers, des variations et des normes.

LE POIDS DE L'HISTOIRE ET DES IDÉOLOGIES

La langue parlée est traversée par nos représentations et imprégnée du poids idéologique des discours, des traditions éducatives et du statut de la langue

à travers l'histoire. Rappelons que le langage parlé a longtemps été évincé des études (scolaires et scientifiques), qu'il trouvait peu de légitimité dans les milieux cultivés au début du xx^e siècle encore. Les historiens de la langue l'ont bien montré ; les structures d'une langue s'adaptent aux conditions de leur emploi pour les besoins des populations qui se sont succédé et mélangé¹. Ce questionnement épistémologique sur l'histoire de la langue française et la manière dont les caractérisations de l'oral ont traversé notre histoire permettent de comprendre la mouvance et la circulation de la désignation multiforme de ce que nous appelons l'*oral* (Weber, 2013, 2019). C'est un construit social, d'abord inféré par des critères de mesure et des régularités de comportements (*bien parler/mal parler*) avant d'être une réalité objectivée.

La dualité entre savoirs disciplinaires (la phonétique expérimentale) et leur transposition au service de l'enseignement/apprentissage ont traversé de longues périodes de tensions : en 2019 encore, le titre d'un numéro de revue² abordait cette problématique avant de tracer les lignes de force d'un nouveau paradigme scientifique dans le domaine de la prononciation. Sylvain Auroux (1998, p. 158) confirme d'ailleurs que « le développement des parlers évolue en même temps que celui de la phonétique ». On peut dire que dans le temps long, la valeur des discours renvoie à des rapports de force socialement déterminés : l'écrit en a été le principal levier³. C'est seulement au milieu du xx^e siècle que les enquêtes de terrain (travaux empiriques de français parlé) à l'initiative d'André Martinet (1974) ont permis d'objectiver des formes parlées naturelles⁴ : avant ces travaux,

1. Voir Rey, Duval, Siouffi, 2011. Les auteurs expliquent les temps forts historiques de l'évolution du latin, du *romanz*, du *françois* puis vers le français oral et la manière dont les sociétés en ont pris conscience et l'ont investie dans l'activité publique.

2. *Enseigner la phonétique d'une langue étrangère : bilan et perspectives*, Les cahiers de l'ACEDLE, vol. 16-1, J. Sauvage, M. Billières, éd., (2019), <https://journals.openedition.org/rldc>.

3. Si la phonologie (à l'état embryonnaire) du français date de 1530 pour servir à la reine Marie (sœur d'Henri VIII), le parler figure déjà dans les traités de prononciation à l'intention des étrangers et des provinciaux de bonne famille (voir Morin, 2000). Plus tard, la création de l'Académie définit le *Bon usage*, avec la censure des traits qui se situaient en marge de la Cour. Pendant plusieurs siècles, les savants sont sourds aux parlers et aux prononciations réelles, la norme parlée est « soignée », proche de l'écrit, qui seul méritait d'être étudié et enseigné. Le caractère artificiel et construit de la prononciation correspondait à un périmètre restreint dicté par les grammaires (avec leurs corpus d'exemples littéraires) qui ne pouvaient en rien refléter les usages réels des locuteurs du français.

4. Les tensions entre abstraction et empirisme issues de la phonologie structuraliste américaine ont duré de nombreuses années, la fonctionnalité des éléments sonores ayant mis du temps à trouver sa légitimité scientifique. Mais à l'initiative de Ferdinand Brunot en 1911-1914 a été créé un laboratoire de phonétique en Sorbonne et, avec d'autres, il a tracé les lignes épistémologiques des sciences du langage et leurs limites (voir Weber, 2019).

la variation est encore écartée, les traits ordinaires censurés. Mais les évolutions sociale et technologique contribuent conjointement à l'évolution de l'objet oral (l'enregistrement sonore, la voix écoutée au téléphone, la télévision, des interlocuteurs toujours plus variés, etc.) et transforment le rapport au langage et ses représentations.

La phonétique (étude des mouvements des organes de la parole, des conditions d'émission, acoustique et de perception) permet le décodage des messages pour faciliter la production et l'interprétation et, plus généralement, une meilleure connaissance des phénomènes physiques de la parole. Celle-ci est nécessaire, car dans les années 1950, à l'étranger, plus encore que dans l'Hexagone, du fait du développement des échanges commerciaux, les besoins de prononciation française sont en forte progression.

LA PHONÉTIQUE AU SERVICE DE LA PRONONCIATION

La méthode directe avait indiqué, dès la fin du xix^e siècle, que la prononciation s'acquiert intuitivement (intuition/imitation) par exposition (écoute passive) au système sonore de la langue nouvelle. Dans le même temps, Troubetzkoy (1970) définit la phonétique comme une science physique de la parole ; l'oreille perçoit d'abord les sons à travers le filtre de sa langue première, avec la notion de *crible phonologique* qui a influencé plusieurs courants (pour prononcer la voyelle /y/ par exemple, un mouvement des lèvres proche du /i/ et un son aigu), met en valeur les caractéristiques acoustiques et offre un meilleur accès à la perception d'un son jusque-là inconnu.

On pensait qu'il suffisait de décrire les modes articulatoires des nouveaux sons pour ensuite être capable de les reproduire et en prendre conscience (en les répétant) : le modèle du phonéticien Delattre (1966) a permis d'établir une typologie des sons en parallèle des recherches expérimentales montrant qu'un son « pur » est modifié sous l'influence des phonèmes voisins : les phénomènes d'assimilation consonantique et de coarticulation permettent de mettre en évidence toute la variabilité de la chaîne sonore d'un locuteur à un autre (*je ne sais pas/je n'sais pas/j'sais pas/ch'(s) sais pas*).

L'analyse contrastive a ensuite ouvert le champ de la réflexion sur le transfert des habitudes d'une langue à une autre, un *système d'habitudes*, en partie inconscient et qui se fonde sur la description (elle est reprise par Delattre pour le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand) ; mais les questions de motricité (comment articuler les sons) en sont exclues. Les bases de la phonétique articulatoire ont

permis d'infléchir les typologies d'activités : des exercices sonores et articulatoires d'abord cloisonnés (les paires minimales issues du structuralisme), une méthode d'entraînement auditif pour différencier *p/b* ou *t/d* et ainsi corriger la prononciation de l'apprenant. La diction déjà utilisée au début du xx^e siècle au théâtre est aussi à l'œuvre dans la formation en langue étrangère ; la *bonne diction* est une articulation claire et nette de toutes les voyelles et consonnes, elle peut être acquise grâce à l'entraînement des muscles articulatoires. Elle évite leur hypertension, les rend plus flexibles et contrôlables par la seule volonté du locuteur.

Mais on comprend vite que l'appropriation des automatismes articulatoires passe aussi par le discours « suivi », d'où la production d'énoncés longs (dialogues) plutôt que de mots isolés. L'acquisition consciente et raisonnée de la prononciation, par la décomposition des sons, reste néanmoins dominante en France et hors du territoire : nombreux sont d'ailleurs les praticiens peu formés aux sciences du langage (phonétique et linguistique) avant les années 1970, qui se fondaient sur la méthode traditionnelle de la répétition des sons, voire sur la méthode directe du début du xx^e siècle (une approche de la langue étrangère sans le recours à la langue maternelle ni à la traduction).

Les problèmes de prononciation sont ensuite adossés à la rééducation avec l'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui vise à rééduquer le système articulatoire et/ou sonore mal perçu, par exemple en développant des techniques de déformation d'un son pour parvenir au son jusque-là non perçu. L'orientation repose toutefois sur une approche plus globale du sujet-apprenant, elle tient compte du processus inconscient des mécanismes perceptifs mais aussi de la dimension communicationnelle et linguistique (morphosyntaxique). Ainsi, « entendre » prend un sens plus large, car il ne suffit pas de repérer ; il faut identifier, décoder et interpréter un élément sonore, porteur de sens, tout en étant relié à la fonction structurelle qui lui est attribuée.

Enfin, la perception et la production (compétences physiques) touchent désormais à l'intégrité de la personne et à sa culture ; hormis le crible phonologique évoqué plus haut, d'autres composantes interdépendantes sont héritées de la langue première, comme certaines valeurs stylistiques attribuées à la proxémie (regards, gestuelle), des valeurs kinésiques (expressions faciales ou jeux mimo-gestuels) ou encore rythmo-mélodiques, variables d'une communauté linguistique à une autre. On n'ignore plus que parler en langue étrangère c'est être dépositaire d'une marque d'identité.

DES CONTEXTES PHONÉTIQUES FAVORISANTS À LA MULTISENSORIALITÉ

Après les années 1990, l'action pédagogique privilégie les contextes favorisants, à savoir le contexte syllabique, la position accentuelle pour renforcer les traits caractéristiques du son à corriger ; les principaux sont l'acuité (aigu/grave) la labialité (labial/non labial) et la tension (tendu/relâché) ; ces principes sont déjà présents dans le célèbre *Plaisir des sons*¹. Les théories phonétiques et acoustiques sont alors associées à la pratique de la prononciation *via* des manuels spécialisés. La *prononciation nuancée* associe la perception acoustique à l'articulation. Michel Billières (2008) accorde une attention particulière à l'intonation et au rythme de la parole, complémentaires aux ajustements articulatoires (intonation, timbre des phonèmes)². La suggestopédie (par exemple la stimulation psychologique par les paroles d'une chanson), la psychodramaturgie linguistique par le chant, le théâtre ou la danse, ont ensuite fait leur entrée en didactique des langues. Ces activités à l'œuvre sont peu modalisées, elles reflètent les besoins et la nécessité d'appréhender les transformations perceptuelles et de prononciation (muscles, acuité perceptive...) mais considèrent la voie et le corps comme une entité indivisible.

Ainsi, une gamme d'exercices d'initiation à l'écoute, de discrimination et d'identification de phonèmes proches (paires minimales) se développe, accompagnée de ressources comme la transcription phonétique, les courbes intonatives (dessinées) et visuellement représentées, des gestes imitant ces courbes intonatives, autant d'astuces pour l'aide au guidage de la production orale des apprenants. On demande aux apprenants de s'enregistrer pour s'habituer à la sonorité de leur voix. Malgré l'utilité visible des contextes facilitants, quelques inconvénients sont à pointer : le classement des phonèmes en fonction de leurs caractéristiques n'est pas parfait, il varie selon les théoriciens. Les choix contextuels dépendent des besoins langue par langue, de chaque locuteur. Des points de rupture (1980-1990) sont observables dans la formation des professeurs, avec l'émergence de nouvelles disciplines (anthropologie, ethnographie) : les avancées théoriques

1. Cf. Guimbretière et Kaneman-Pougatch, 1991.

2. Par exemple, en prenant le cas de la correction sur la base de l'acuité : si l'apprenant substitue au son [y] le [i] qui est plus aigu que le [y], l'enseignant remplacera le son-cible par le son [u], plus grave que le [y] dans l'énoncé. Il augmente sa hauteur au fur et à mesure jusqu'à ce que l'apprenant parvienne à prononcer correctement le [y] : le son-cible est marqué par l'intonation et le rallongement du débit.

comme l'analyse conversationnelle affaiblissent les préoccupations de correction phonétique.

Les priorités accordées aux processus de socialisation en langue étrangère, avec l'émergence des descripteurs de compétences (CECRL, 2001-2018), auxquels les communautés de praticiens du FLE se réfèrent, reflètent une désertion de toutes les préoccupations de prononciation en didactique des langues : dans le CECRL, peu d'indications sur l'aide à la prononciation ou aux fonctions articulatoire, perceptive et prosodique sont apportées (« parler en continu de façon fluide » ; « pour parler, l'apprenant doit être capable de prononcer un énoncé (aptitudes phonétiques) », p. 73) avec seuls quelques conseils pédagogiques génériques (p. 117).

Parmi ces aptitudes et si l'apprenant doit faire un pas vers un nouveau système de communication, la ligne pédagogique fondée sur la voix, le rôle de la respiration ou de la détente se développent de plus en plus (accompagnement par la musique, pratique de la chanson), même si l'absence de légitimité scientifique peine à généraliser la multisensorialité. L'intervention par des gestes, des mimes (geste lent et descendant pour une accentuation en finale d'unité de sens), l'association par des couleurs (une couleur par son), bref l'alliance auditive et visuelle favorise la prise de conscience du nouveau système de la langue parlée.

L'état de réceptivité est alors optimum, l'écoute est plus facile et accessible, activée par des tâches adaptées (sens et contexte d'écoute, voir *infra*). On associe la vue et l'écoute (par des ressources audiovisuelles) pour canaliser l'accès au sens ; on y adjoint l'ensemble des phénomènes intonatifs qu'Élisabeth Lhote (1995) illustre déjà en termes de « paysage sonore d'une langue ».

On pense à la théorie motrice de production de gestes pour commander des effets acoustiques concrets qui ne sont pas toujours suivis par l'apprenant dans un discours continu. À cela s'ajoute la variabilité intralocuteur et interlocuteur qui dépend du système psychomoteur individuel et de la situation de communication.

Plus récemment et dans la continuité du rôle de la voix, du corps et de l'identité, les travaux d'António Damásio sur les émotions (2010) tentent de mesurer, d'analyser, voire de modéliser les variations inter- et intra-individuelles, et ce en contexte de médiations humaines. Une meilleure prise en compte de l'individu dans sa globalité à travers une démarche de médiation (corps, émotions, socialisation, etc.) est en voie de développement dans une recherche de plus en plus transdisciplinaire. On citera les *jazz chants* ou le *jungle listening* (Cauldwell, 2013 ; Graham, 2000) : une réflexion doit se poursuivre sur les outils empiriques pour mettre en valeur les phénomènes contextuels qui interviennent dans les

mécanismes de production-perception de la parole (sur de grands corpus par exemple) ; elle doit aussi identifier l'impact des émotions dans l'étude phonétophonologique et les méthodologies de recherche qui permettent d'y accéder. Toutes ces activités intégrées aux tâches communicatives socialement situées font appel aux questions de la variation (des prononciations, des accents, etc.) et des usages dans les approches pédagogiques.

DES RÉSEAUX DE SENS INTERCONNECTÉS ET INTERDÉPENDANTS

Les recherches sur la production verbale et le traitement en temps réel des sons sont peu développées : pourtant, la façon de planifier la mise en discours — nécessaire — est loin d'être automatique chez les sujets apprenants ; elle s'opère par phases, lentes, complexes (« les mots ne me viennent pas »), parce que toutes les ressources d'un sujet donné ne sont pas toutes mobilisables en même temps. On comprend que plusieurs réseaux de sens sont interconnectés et interdépendants. On préconise d'encourager la construction de séquences didactiques comprenant des repères précis, d'amorcer les composantes présentes dans la mémoire de travail de l'apprenant. Dans la pratique, on sait que l'activité proposée par l'enseignant n'est pas toujours garante de la compréhension de chaque apprenant ; il croit comprendre (ou pas), seul le degré d'implication dans l'activité sera indicateur des effets voulus ou obtenus. D'où l'importance en didactique de l'oral, de la pertinence des approches, comme le choix des ressources et plus encore des indices de compréhension afférents. C'est pourquoi la phonétique intégrée aux autres activités pragmatique-linguistiques et communicatives est actuellement préconisée pour articuler les composantes du discours entre elles et dans toute leur richesse (phonologique, syntaxique, sémantique, prosodique).

Si des réseaux de sens interdépendants sont interconnectés, cela suppose de ne pas sous-estimer l'activité mentale en jeu, ni celle de ses racines sociales à savoir l'interaction avec l'environnement (Vygotski, 1997). Une partie seulement de ce processus en mouvement est consciente et observable par le praticien. Un sujet s'approprie le sens grâce à ce que qu'il entend ; l'information est d'abord décodée avant d'être traitée et interprétée. Il s'agit sommairement de représentations que nous avons déjà en mémoire à partir de notre expérience en L1 (« J'ai appris que lorsqu'un mot se termine par/R/le son de la voyelle est plus long en français, ce n'est pas pareil dans ma langue maternelle, mais j'aimerais

entrer maintenant dans cet automatisme »). L'enseignant aide à comprendre les mécanismes, à contrôler l'action et les ajustements de l'apprenant, décomposer les marques de repérage qui donnent sens (par exemple dans des cas d'homonymie ou d'oppositions de consonnes qui modifient le sens d'un mot (*voir/boire*)). Certains assemblages de significations sont plus facilement repérables par des signaux portés par le contexte ou la situation.

On sait à présent que les données d'un nouveau savoir font appel à des modes d'action et des stratégies, comme l'analogie, la construction d'hypothèses (parfois provisoires ou par tâtonnements). Entendre ou percevoir des ondes acoustiques ne signifie pas comprendre le discours ni être capable de reproduire des sons encore moins des énoncés qui ont du sens. La compréhension et la connaissance imparfaites des débuts d'apprentissage sont liées à la complexité d'une somme d'opérations en jeu pour l'apprenant mais qui sont inaccessibles pour l'enseignant (seuls des reflets sont décelables dans les manifestations langagières). On note que l'acceptation « discours » subit des variations selon les théories ; il est à entendre comme étant à la fois le processus et le produit de la production langagière en action et dans lesquels chacun se reconnaît.

L'inférence, qui consiste à déduire le sens d'une information donnée, à organiser les connaissances nouvelles avec celles déjà présentes, dans ce que l'on appelle la mémoire sémantique, est une opération importante. L'attention y joue un rôle important, d'où l'intérêt de bien veiller aux indices et aux environnements favorables pour faciliter l'interprétation des apprenants. De nouveaux comportements d'écoute s'opèrent à partir de l'information (et la matière sonore), auxquels s'ajoutent les hypothèses naturellement réalisées et provisoires à l'aide du nouveau matériau langagier et des savoirs antérieurs. Sont conjointement en jeu des composantes segmentales (voyelles, consonnes comme unités distinctives structurées), suprasegmentales (accentuation, intonation, rythme, timbre), pour apprendre à se servir des articulateurs en langue cible. C'est ainsi qu'ont pu se déconstruire les visions correctives applicationnistes issues du béhaviorisme (par l'imitation) si longtemps dominantes en classe de langue. Actuellement, on privilégie l'intégration de la phonétique aux énoncés en usage et contextualisés : l'image, le son, la voix et le contexte sont autant d'éléments conjoints qui favorisent la régulation et les progrès.

La pensée scientifique a ainsi tissé une toile étendue avec un regard nouveau porté sur l'*objet langage* grâce aux nouveautés théoriques et aux outils technologiques. On parle désormais d'*oralité*, à entendre comme l'intégration de la voix et du corps (Weber, 2013) qui participent du développement des compétences de réception/production orales indissociables de la phonétique. Il s'agit d'une

conduite impliquant toutes les composantes de la langue à intégrer conjointement dans les apprentissages. Aujourd'hui, il est question d'une pluralité de langages et d'une pluralité de normes, qu'il s'agisse des parlers ou de la prononciation. Des transversalités scientifiques avec les disciplines connexes innovantes et transdisciplinaires en cours d'exploration, densifient l'épistémologie de l'*objet oral* : la *sociophonétique* (ou *SoPho*) (Candéa et Trimaille, 2015) s'étend désormais aux mécanismes d'apprentissage, d'évaluation et de traitement cognitif, à la modélisation de la variabilité socialement structurée aux plans interindividuels, à la possibilité de mesurer l'influence des stéréotypes sur la perception des sons et de la langue de façon générale. La *sociodidactique* (Blanchet et Chardenet, 2011) aborde la transposition réfléchie des connaissances scientifiques vers les pratiques et objets d'enseignement. Des corpus oraux disponibles en ligne, des masses de données conversationnelles ou radiodiffusées nécessitent des compétences numériques techniques et pédagogiques avant d'être didactisés. Mais ces ressources continuent d'enrichir les questionnements actuels avec une réflexion croisée sur les langages qui commandent de manière déterminante nos représentations.

DES ORALITÉS VARIABLES ET UNE OUVERTURE DE LA NORME LANGAGIÈRE

Accents, variations ou variétés, variantes arbitraires (appartenance d'une communauté linguistique à une autre), on conçoit difficilement de travailler la langue avec une prononciation figée, artificielle, pas plus qu'on ne peut se contenter du seul parlé « surveillé ». Apprendre à s'affranchir du modèle de l'écrit, introduire le plus possible les parlers naturels sont des manières d'inclure les variations intégrées aux activités langagières : les distorsions ou les transformations liées à la resyllabation des consonnes, quand les voyelles s'effacent ou les conséquences de l'effacement du /E/ caduc, tout ce qui entrave parfois la compréhension.

Le curseur de la norme agit conjointement, sur les choix parlés des acteurs, d'où l'intérêt de l'intégrer en toute connaissance de cause aux activités orales, par exemple la tendance au relâchement des syllabes (*ouais, j'sais*) d'une situation et d'un interlocuteur à un autre. Certains traits (dits « phonétiques ») ont une valeur fonctionnelle, comme la durée allongée en fin d'énoncé, annonçant qu'un nouveau groupe de sens va suivre ou signalant son achèvement pour céder la parole. Ces contrôles de la parole sont indispensables dans la formation des futurs enseignants ; si les oppositions phonologiques vues plus haut sont à

connaître, les configurations changeantes des syllabes et des sons en contact occasionnent des difficultés de compréhension dans le continuum acoustique (*les aut'zamis/t'as ta clé*). Ces traits de variabilité rarement isolés (liaisons/réduction de la négation) ou encore la longue liste des pronoms spontanément amputés (*j'te contacte, i(l) m'dit*) s'inscrivent dans un contexte d'ensemble, lexical, syntaxique, phonétique et prosodique.

Si l'oralité varie dans le temps, en fonction des générations et des groupes sociaux, chez un même sujet et en fonction du degré de proximité des interlocuteurs, c'est dans cette interrelation entre les composantes orales que se construisent le sens et donc la compétence langagière. Pour en réduire la complexité, les indices (nombreux) peuvent momentanément être dégraissés ou isolés sous la forme d'ensembles de spécificités portés par le discours. Le traitement des microcompétences aide à prendre conscience de la grammaire de l'oralité et à développer la conscience phonologique et langagière. L'appropriation sociale de la langue implique des normes et des usages en fonction des situations et suppose un questionnement sur leurs représentations (voir partie 2). Entre le français de l'Hexagone, qui repose souvent sur une norme uniformisée, et celui des autres pays francophones, des positions contradictoires s'affrontent, parasitent les regards portés sur les normes et se répercutent sur les manières d'évaluer la langue en production orale. Il est donc important de relativiser les conduites parlées en mettant davantage l'accent sur le contrôle des discours et des productions dans la richesse des composantes en jeu.

Guider l'apprenant vers les marqueurs contextuels qui peuvent faire l'objet d'une explicitation ponctuelle lui offre une meilleure acuité des usages et des contextes : ces zones d'apprentissage d'ajustement, de manipulation ou de décodage évitent de compartimenter de manière rigide la langue.

PHONÉTIQUE ET INNOVATIONS EN FLE : DES RÔLES REDISTRIBUÉS, DES RESSOURCES MULTIPLIÉES

À l'heure des techniques numériques alternatives et innovantes, de nouveaux modes d'apprentissage d'une langue voient le jour, avec un intérêt particulier pour la personnalisation de l'apprentissage, la fonction intégrative des traits parlés et non linéaires dans l'exercice de la langue. Dans ces dispositifs innovants, la planification en microcompétences va de soi et facilite la démarche auto-évaluative qui n'est autre que l'*autocontrôle* : l'apprenant sélectionne, trie, compare, interprète l'information. Le traitement naturel de la langue par la

construction d'hypothèses permet à l'apprenant une prise de conscience et de rester actif.

Le développement des outils de *traitement de la parole* et de la perception visuelle dans la prononciation en LE ainsi que les effets des interactions phonologiques de plusieurs langues acquises apparaissent complémentaires : des plateformes LMS de type Moodle (parmi d'autres) offrent une rétroaction orale personnalisée sur l'évolution de la prononciation d'un sujet. La multimodalité ouvre à une flexibilité des apprentissages, incluant les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs dans l'apprentissage de la prononciation. La recherche en didactique des langues qui comporte un important volet d'ingénierie de la formation *via* les outils numériques constitue désormais une ressource en savoir-faire¹ à la disposition des enseignants.

Ainsi, le paysage scientifique vise aujourd'hui à dénouer la complexité de ce nouvel écosystème ; les théories multimodales de l'action (à entendre comme incarnées et situées) sont aujourd'hui exponentielles pour comprendre comment se joue le vaste répertoire mobilisé par les sujets, sémiotique (image), verbal (l'énonciation), gestuel, kinésique, visuel, tactile. Plus largement, des modalités opératoires servent à repenser aussi bien la matérialité textuelle que la place du langage dans la médiation numérique. Ce levier scientifique (et sociétal) permet de repenser la communication en classe de langue, avec les discours dans leur dimension multimodale (éléments animés et inanimés, statiques et dynamiques). De fait, comment l'enseignant optimise-t-il l'interaction en travaillant avec un support textuel classique (PDF) combiné avec des extraits vidéo, des images en ligne, des ressources audioguidées, des écritures collaboratives en ligne entre apprenants ? Toutes ces questions actuelles sont explorées dans les recherches en linguistique interactionnelle et en didactique des langues et des cultures (voir Wachs et Weber éd., 2021).

1. Exemple de la phonétique corrective par voie multimodale : l'enseignant doit en temps réel diagnostiquer la cause d'une erreur segmentale, entrevoir l'ordre des niveaux de correction (prosodique, phonématique, phonétique), proposer plusieurs types de remédiations, établir le portfolio *phonétique* de chaque apprenant. Il élabore une progression phonétique en prenant en compte les difficultés de chaque apprenant au sein d'un groupe donné, crée ses propres activités, propose des contextes favorisant (entourage phonétique) pour un enseignement efficace. Il apprend à appréhender les extraits vidéo analysables à plusieurs niveaux et aux objectifs variables (plusieurs procédés correctifs, gestualité accompagnatrice en complément, etc.).