

L'oral au service de l'apprentissage de la grammaire du français langue étrangère

Jean-Michel KALMBACH

Université de Jyväskylä

Résumé

Dans l'enseignement du français (langue maternelle ou étrangère), l'oral est souvent vu comme un facteur de trouble, parce qu'il met en question un grand nombre de règles de la norme de l'écrit. Dans l'enseignement du FLE, où la description et la compréhension de l'oral jouent pourtant un rôle bien plus important que pour les locuteurs natifs, il reste, du fait de la tradition et de la préséance de l'écrit, essentiellement relégué au rang de curiosité. Dans cet article, nous montrons que l'on pourrait au contraire l'exploiter et le valoriser en le mettant au service de l'apprentissage de la grammaire du français. Nous prendrons comme exemple la règle « de cacophonie » (chute de l'article *des/du* après la préposition *de*), qui est source de grandes difficultés dans l'apprentissage du français et qui bénéficie grandement d'un traitement par le biais de l'oral.

Mots-clés : Français langue étrangère, article indéfini, assimilation de sonorité, grammaire de l'oral

Abstract

In teaching French as a first or a foreign language, the specific forms and rules of spoken French are often seen as a factor of trouble, because they challenge a great number of rules and norms of written French. In the teaching of FLE, where the description and comprehension of the mechanisms of spoken language play a much more important role than for native speakers, the oral forms are often relegated to the rank of curiosity. In this article, we show that, on the contrary, its status could be increased by using it as a tool for French grammar learning. As an example we describe the rule of “cacophony” (article *des/du* not used after preposition *de*), which causes great difficulties for FFL learners and could benefit from being explained through oral production.

Keywords: French as a foreign language, indefinite article, anticipatory assimilation.

Introduction

DANS l'enseignement du français, qu'il s'agisse du français « langue maternelle » (ou « de première socialisation/scolarisation ») ou du français comme langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS), l'oral tient une place que l'on pourrait qualifier de gênante. Dans les systèmes institutionnalisés de l'enseignement scolaire et universitaire des pays francophones, en France particulièrement, l'oral dérange parce qu'il interfère fâcheusement avec l'écrit. Les interrogations et les débats récurrents dans les médias sur l'orthographe, ses pièges, sa méconnaissance, sa dégradation¹, sont le signe d'une tension permanente entre les règles d'une forme écrite archaisante et la perception, déphasée, que les usagers en ont à travers l'oral. Les manuels de français n'en continuent pas moins de faire la part belle à la norme écrite, présentée plus ou moins explicitement comme une clé de réussite sociale (Barret, 2016).

Mais l'oral semble également déranger ou embarrasser grandement les auteurs de manuels de FLE, à en juger du peu de place qu'ils lui accordent. Certains usages de la langue parlée sont mentionnés occasionnellement en relation avec telle ou telle règle, mais dans les manuels FLE de grande diffusion, la langue parlée et surtout la réalisation orale de celle-ci font figure de parent pauvre. Il faut aller se renseigner dans des ouvrages spécialisés destinés en général à l'enseignement supérieur, par exemple Blanche-Benveniste, 2010, sur la langue parlée, ou bien Blanchet, 2007 ou Léon, 2001 sur la prononciation. Bref, dans ces méthodes de FLE, l'oral n'a pas de place comme composante intrinsèque ou réservoir de faits de langues indispensable à la connaissance du français. Cette place quasi inexistante explique que les apprenants de FLE se plaignent fréquemment que le français parlé en France n'est pas « celui qu'ils ont appris dans les livres ».

¹ Voir p. ex. Le niveau en orthographe des écoliers français plonge, *Le Monde Éducation*, 9.11.2016 (www.lemonde.fr/education/article/2016/11/09/le-niveau-en-orthographe-des-ecoliers-francais-plonge_5028192_1473685.html).

La question de la place à accorder au français parlé dans l'enseignement du FLE soulève presque automatiquement celui de la norme : quel français faut-il enseigner aux apprenants allophones ? Le débat n'est pas simple, on le sait, et notre objectif dans cet article n'est pas de nous demander quelle norme, écrite ou parlée, ou quelles formes, écrites et/ou orales, il faut enseigner dans les manuels ou les classes de FLE en général, mais de montrer que l'oral, loin d'être un facteur gênant, pourrait au contraire être exploité efficacement dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère pour améliorer la compréhension de phénomènes grammaticaux source d'erreurs fréquentes et zones potentielles de fossilisation.

Pour ce faire, nous analyserons une règle de grammaire peu connue, du moins sous la forme où nous la présenterons, mais qui se manifeste pourtant très fréquemment, à l'écrit comme à l'oral, et présenterons les moyens de la faire comprendre plus facilement. Notre intention n'est donc pas de fournir un outil pour améliorer la production orale (qui accessoirement, en profitera évidemment aussi), mais bien la production écrite, ou la maîtrise de la grammaire en général, bref de valoriser l'oral, en le mettant au service de l'enseignement « traditionnel » du FLE.

1. La phonétique dans l'enseignement du FLE

Si elle pose des problèmes aux scripteurs francophones, la complexité du système orthographique du français se fait évidemment encore plus sentir pour les apprenants allophones, puisque toutes les règles, logiques et illogiques, doivent être apprises « de l'extérieur » en même temps et souvent bien avant que soient appris les mots qu'elles concernent ou les règles de grammaire qui permettraient de les expliquer. Mais la forme écrite du français, interface privilégiée de l'apprentissage du FLE, cache également à ces apprenants un certain nombre de phénomènes intra- ou suprasegmentaux tout à fait courants, qui rendent méconnaissables et incompréhensibles pour eux des séquences qu'ils comprennent pourtant quand ils les voient sous leur forme écrite. Il s'agit d'abord souvent de phénomènes de « disparition », comme l'apocope du groupe OCCLUSIVE+LIQUIDE+*e* devant consonne : *l'autre table* /lot:abl/, *l'autre jour* /lodʒur/, ou *tu n'es pas*

capable de te taire ? /tɛpakapɑ̃t:æ̃tɛʁ/². Il en va de même pour l'élision de l'*i* du pronom *qui* devant voyelles (*y a un type qu'a téléphoné*), pour ne pas parler de la chute de *e* muet, fréquente, banale et connue (mais qui obéit à des « règles » parfois illogiques, et souvent flottantes), et qui pourtant se voit généralement accorder très peu de place en comparaison des répercussions qu'elle peut avoir sur la forme orale d'un énoncé. On trouve cependant des indications et exercices sur ce point par exemple dans la toute récente grammaire de la série *Focus* (Akyüz, Bazelle-Shahmaei et Bonenfant, 2015). La suppression en série de plusieurs *e* muets peut transformer radicalement une séquence sonore, comme dans le groupe *S'il te dit que je ne suis pas là, c'est que c'est vrai* (13 syllabes) → /sɪd:ikʃuipalaseksevʁɛ/ (8 syllabes).

Les exemples ci-dessus font intervenir un autre phénomène très fréquent en français, dont la description, au contraire de celle d'*e* muet, est absente des manuels de FLE et ne se trouve que dans les traités de phonétique, peu utilisés dans l'enseignement-apprentissage du FLE, à l'exception peut-être dans la formation des enseignants au niveau universitaire (par exemple Blanchet, 2007). Ce phénomène est *l'assimilation de sonorité*. Ses effets sur la transformation de la chaîne sonore par rapport à la forme écrite sont parfois « dévastateurs » du point de vue de la compréhension du français par les apprenants allophones, comme dans la séquence /sɪd:ikʃuipala/ (cf. *supra*), résultant de /sɪt̪dikʒsuipala/ ← /sɪlt̪ɛdikɛʒɛsuipala/ (*s'il te dit que je [ne] suis pas là*). La disparition de certains mots (*ne*) ou lettres (*l* dans *il* devant consonne) met en contact des consonnes qui ne le sont pas « sur le papier » et provoque une réaction en chaîne. L'apprenant allophone a du mal à interpréter cette séquence parce qu'il doit opérer une double opération de « rétro-ingénierie » : rétablir les consonnes à l'origine de celles assimilées en une seule, longue (d: ← t̪d) et restituer dans le pronom *te* (*qu'il te dit*) l'*e* dont l'absence a mis les deux consonnes en contact. C'est un processus passablement exigeant pour un apprenant débutant et même de niveau moyen, et on peut s'étonner que les manuels et méthodes diverses n'y accordent pas de place. Un petit guide, *Skidiʒ* (Roland, 1994, épuisé), répertoriait ces groupes phoniques courants du

² Nous utilisons l'archiphonème /æ̃/ au lieu de /ə̃/ pour la graphie de *e* muet. Voir Lauret (2007).

français, mais s'attachait avant tout à décrire des tournures et des expressions courantes et négligeait les aspects « techniques » des enchainements phonétiques.

Le peu de place que l'on accorde à l'assimilation de sonorité s'explique en grande partie par le fait que, dans les langues où elle existe, elle se réalise de manière automatique et inconsciente et que l'immense majorité des locuteurs francophones en est complètement ignorante (Carton, 2003, 122). Elle n'a donc en quelque sorte pas de raison d'être dans l'enseignement du français aux allophones. L'autre raison est que la phonétique, présente essentiellement sous forme de transcriptions, est le parent pauvre de l'enseignement du FLE. Et pourtant, comme on va le voir, non seulement la connaissance de certains mécanismes courants permettrait d'améliorer la compréhension des enchainements complexes de l'oral et des productions orales en général, mais la phonétique peut aussi être exploitée activement pour favoriser l'acquisition de certains mécanismes grammaticaux « résistants ».

2. Une règle grammaticale identifiée mais peu connue

Malgré leur label « français langue étrangère » (affiché en couverture ou ailleurs), la plupart des manuels et grammaires de FLE, qu'ils soient publiés en France ou dans un contexte étranger, se contentent de reprendre le contenu des grammaires destinées à un public francophone (Kalmbach, 2014), avec parfois des adaptations diverses plus ou moins nombreuses, prenant en compte par exemple la tradition didactique ou le contexte linguistique locaux³. En tout état de cause, qu'ils soient « made in France » (ou en Belgique, etc.) ou ailleurs, contextualisés ou non, les manuels de FLE ont le grand défaut d'être incomplets sur bien des points, et de laisser dans l'ombre quantité de problèmes de l'apprentissage du français spécifiques des apprenants locuteurs de telle ou telle langue.⁴ En outre, les auteurs de grammaires produites dans un contexte francophone affichent en général en matière de terminologie ou de rénovation des contenus un conservatisme frileux, dont la faute incombe avant tout aux maisons

³ Elles font l'objet d'une recherche systématique par le groupe « Grammaires et Contextualisation » au sein du DILTEC – Université Paris 3 (voir Beacco, Kalmbach et Suso López, 2014).

⁴ La grammaire contextualisée en ligne GRAC (www.francparler-oif.org/grac-a1a2/) tente d'apporter une première réponse à ce problème.

d'édition, qui, souvent, dictent le format, quand ce n'est pas le contenu, des manuels.

Il n'est donc pas étonnant que la règle dont nous allons parler ne figure pas, dans les manuels de FLE disponibles actuellement, sous la forme ou l'appellation que nous avons adoptées (Kalmbach, 2012, 60). Il ne s'agit pourtant pas d'une inconnue, puisque qu'elle est mentionnée dans la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, 313 et 735), à laquelle nous empruntons l'exemple ci-dessous (p. 312). Il s'agit de l'effacement de l'article indéfini pluriel et de l'article « partitif » après la préposition *de* :

Ils sont venus de pays lointains (réduction de **venus de des pays lointains*, à comparer à *venus d'un pays lointain*) – une tasse de café (= **une tasse de du café / une tasse de ce bon café*) [...].

Cette règle n'est pas non plus une nouveauté, loin de là, puisqu'elle est connue comme « règle de cacophonie » et qu'elle a été formulée en 1660 par les auteurs de la Grammaire dite « de Port-Royal » (Arnaud et Lancelot), qui expliquent l'effacement de l'article ainsi :

Il est donc visible que selon cette analogie, le genitif pluriel devoit estre formé [...] en adjoustant de, à des, ou de, mais qu'on ne l'a pas fait pour une raison qui fait la pluspart des irregularitez des Langues, qui est la cacophonie, ou mauvaise prononciation. Car de des, et plus encore de de eût trop choqué l'oreille, & elle eût eü peine à souffrir qu'on eust dit : Il est accusé de des crimes horribles, ou, Il est accusé de des grands crimes (Arnaud et Lancelot, 54-55)

Dans les grammaires françaises, le mécanisme en lui-même est généralement bien expliqué, mais la règle est rarement mentionnée sous le nom de « règle de cacophonie ». La *Grammaire expliquée du français* (Poisson-Quinton *et al.* 2002, 37) y parvient presque :

*J'ai besoin d'outils plus perfectionnés, *avoir besoin de des outils* : cette structure cacophonique est impossible.

La *Nouvelle grammaire du français* (Delatour *et al.*, 2004, 45), destinée à l'enseignement du français langue étrangère, parle simplement d'*omission* de l'article.

Pourtant, il ne serait peut-être pas inutile que les grammaires, FLE ou généralistes, adoptent un terme permettant d'expliquer de façon simple la raison de la disparition d'un article indéfini dans tel ou tel cas. Notre expérience de plus de trente ans d'enseignement de français comme langue étrangère nous a montré qu'il s'agissait d'un mécanisme mal compris par les apprenants, et ce indépendamment de leur langue maternelle. Nous enseignons surtout à des étudiants de langue finnoise, qui éprouvent de grandes difficultés avec l'article en général, car il n'y a en finnois ni article indéfini ni article défini, mais ces difficultés se retrouvent chez des locuteurs de langue maternelle moins « exotique », comme nous avons pu le constater à maintes occasions, et tout dernièrement avec des étudiants espagnols (université de Grenade), puis des étudiants suédophones (université Åbo Akademi). Ces étudiants parlent des langues qui possèdent des articles indéfinis et définis et on pourrait s'attendre à ce qu'ils éprouvent moins de difficultés que les finnophones. Ce n'est pas le cas. Nous leur avons fait faire des exercices très simples, qui consistent à utiliser d'abord le verbe *il me faut / il te faut* suivi d'un article indéfini, puis à le remplacer (avec le même complément) par un verbe construit avec *de* (*avoir besoin de*) :

- (a) Il te faut des conseils ? → Tu as besoin de conseils ?
- (b) Il te faut de l'aide ? → Tu as besoin d'aide ? etc.

En général, les transformations contenant un article indéfini pluriel (*des*) ne provoquent pas trop d'hésitations. Mais, aussi étrange que cela paraisse, la transformation portant sur un complément déterminé par un article indéfini massif (nous reviendrons sur ce terme) sur le modèle (b) provoque le plus souvent un blocage, et ce quelle que soit la langue maternelle des apprenants. Cela a de quoi surprendre, d'autant plus qu'avant de faire ces exercices, nous les présentons comme illustrant une règle que nous avons appelée « règle d'effacement », et qui se formule de façon très simple :

Après la préposition *de*, les formes d'article indéfini commençant par un *d-* sont effacées.

Cette règle appelle deux remarques. Tout d'abord, elle implique que l'on se débarrasse du terme « d'article partitif », à la fois inutile et néfaste pour la compréhension du système de l'article en français. En

grande partie en raison de l'influence fâcheuse sur le maniement de l'article en français d'un cas de la déclinaison du finnois appelé *partitiivi* (dont la fonction est d'exprimer notamment l'aspect verbal, voir Kalmbach, 2014, 174), mais aussi pour des raisons de logique, nous avons adopté il y a longtemps le terme unique d'*article indéfini*, comptable (*un/des*) et massif (*du/de la*), et mis celui de *partitif* au rebut (voir aussi les arguments en ce sens de Riegel *et al.*, 2009, 294-295). Cela permet de regrouper les formes *un/une/des/du/de la* en une seule classe (article indéfini), qui comprend également les allomorphes *de l'* devant voyelle ou *de (d')* devant adjectif antéposé ou COD d'un verbe d'une phrase négative (voir tableau complet dans Kalmbach, 2012, 50), et de faire porter la règle d'effacement sur toutes les formes en *d-* de l'article *indéfini*.

En effet, et c'est là notre deuxième remarque, plutôt que celui de règle de « cacophonie », nous avons opté pour celui de *règle d'effacement*. Si l'on examine la liste suivante qui contient des verbes transitifs directs et des verbes transitifs indirects construits avec diverses prépositions (en gras) :

¹ Elle rencontre des jeunes.	Elle mange du pain.
² Elle conseille des jeunes.	Elle achète du pain.
³ Elle part avec des jeunes.	Ça se mange avec du pain.
⁴ Elle écrit pour des jeunes.	Elle l'a pris pour du pain.
⁵ Elle parle de jeunes.	Elle a besoin de pain.
⁶ Elle parle à des jeunes.	Ça s'étend sur du pain.
⁷ Elle vit parmi des jeunes.	Ça ressemble à du pain.

on constate que quand le verbe se construit avec *de* (ligne 5), l'article indéfini pluriel (*des*) ou massif (*du*) « disparaît », en vertu de la règle dite de « cacophonie », un terme parlant et facile à retenir, et qui aurait au moins le mérite de permettre de nommer simplement le phénomène. Cependant, la « cacophonie » résultant de la répétition n'a rien d'exceptionnel en français (*en en enlevant, il va à Arles, du dedans* etc.) et n'est pas la cause de « chute » des formes d'article en *d-* après *de*, qui, très probablement, n'ont jamais été réalisées dans cette position. Le terme *règle d'effacement* est, *stricto sensu*, impropre également (rien n'est

effacé), et il serait plus exact d'utiliser le terme de « latence »⁵. Cependant, du point de vue de l'apprenant FLE, si l'on compare l'effet de la préposition *de* avec celui des autres prépositions, il y a bel et bien « effacement ». Qu'il soit typographique ou phonique, il y a un « vide » devant le nom après la préposition *de*. Et ce sont bien cet effacement, cette « absence » surprenante et leurs effets sur la chaîne sonore à l'oral, qui provoquent le blocage évoqué ci-dessus.

3. Des causes multiples

L'exemple le plus caractéristique de ce « blocage » est celui du verbe *avoir besoin de quelque chose*. Comme nous l'ont montré quantité de tests et d'exercices au fil des années, les apprenants, qu'ils soient finnophones, suédophones, anglophones, russophones, hispanophones, etc., opposent une forte résistance à la suppression (l'effacement) de l'article indéfini en *d-* après *de*, et diront naturellement *Tu as besoin de l'aide ?* au lieu de *Tu as besoin d'aide ?* La *Nouvelle grammaire du français* (Delaunay *et al.*, 2004, 45), grammaire du français langue étrangère, illustre le caractère « universel » de cette erreur avec une remarque en marge :

Ne dites pas

■ ~~J'ai besoin du temps pour...~~

mais → J'ai besoin **de** temps pour...

Il est certain que la tâche des apprenants n'est pas aisée, dans la mesure où la règle d'effacement implique la compréhension d'autres mécanismes, dont certains nécessitent des connaissances grammaticales préalables, qui, malgré ce qu'on pourrait penser, ne sont pas forcément plus faciles à assimiler.

Le premier de ces mécanismes est la contraction de la préposition *de* avec les formes de l'article *le* et *les*, qui, comme celle de *à+le* → *au* et *à+les* → *aux*, est loin d'être évidente pour les apprenants allophones (le nombre d'exercices en ligne concernant cette contraction, par exemple sur le site francaisfacile.com, en est très révélateur) et, comme nous

⁵ Règle de latence illustrerait bien le fait que l'article n'a pas véritablement disparu, puisqu'il « réapparaît » par exemple au singulier : *il a besoin de conseils* / *il a besoin d'un conseil*. Effacement n'en est pas très éloigné, si l'on admet que *s'effacer* signifie aussi « faire en sorte de paraître le moins possible » (TLFI, *sv. effacer*, <http://cnrtl.fr/definition/effacer>).

l'avons constaté personnellement, est une zone potentielle de fossilisation, des finnophones parlant un français tout à fait courant étant susceptibles de dire **au début de les vacances*.

Les formes contractes *du* et *des* – de l'article défini, donc – ont également le grand désavantage du point de vue des apprenants de ressembler à s'y méprendre à des formes de l'article indéfini : *du* article indéfini massif (*Elle boit du thé*) ou forme contracte de la préposition *de* et de l'article défini *le* (*au début du film*) ; *des*, pluriel de l'article indéfini (*Il regarde des films sur son smartphone*), mais aussi forme contracte de la préposition *de* et de l'article défini *les* (*la fin des vacances*). Même le groupe *de la*, avec article défini non contracté, peut poser des problèmes d'interprétation (*j'ai besoin de la crème pour mains*). En outre, la multiplicité des interprétations du mot *de* accentue encore la difficulté. *De* peut en effet représenter une préposition, mais aussi l'allomorphe de l'article indéfini pluriel devant adjectif antéposé ou de l'article indéfini (comptable ou massif) déterminant le COD dans une phrase négative :

Je n'ai pas fait **de** découverte / **de** découvertes / **de** nouvelle découverte / **de** nouvelles découvertes.

Pour comprendre la règle d'effacement, l'apprenant allophone doit donc connaître et avoir conceptualisé les notions d'article, d'article défini, d'article indéfini, de contraction de certaines formes (certaines, seulement), ce que bien des francophones eux-mêmes auraient du mal à faire. D'ailleurs, la grammaire FLE de la série *Focus* (Akyüz *et al.*, 2015, 64-69), conçue pour le niveau B1 du CECR, ne mentionne pas le mécanisme de l'effacement dans les pages consacrées aux articles.

À tout cela s'ajoute une autre difficulté pour les apprenants allophones, celle de la connaissance du lexique. Soient les deux paires suivantes :

1. Il s'est servi du poulet, des frites et **du** vin.
2. Il s'est servi **du** vin qui restait pour faire une sauce.
3. Tu devrais te passer **de la** crème sur ces gerçures.
4. Je ne peux plus me passer **de la** crème que tu m'avais recommandée, elle est très efficace.

Pour interpréter correctement les formes *du vin* en (1) et (2) et *de la crème* en (3) et (4), il faut connaître la construction des verbes. Il n'est pas évident que les allophones connaissent l'emploi de *se servir qch* pour « (re)prendre qch », même s'ils ont entendu l'expression *servez-vous !*, ni le verbe *se servir de qch*, synonyme d'*utiliser* (ce dernier étant probablement le seul qu'un apprenant de niveau B1 emploie de façon spontanée). Et on peut avancer sans trop craindre de se tromper qu'une grande partie des francophones seraient bien en peine, sinon de comprendre la différence de sens, du moins d'expliquer en termes grammaticaux (même simples) à quoi elle est due. Ces deux exemples, pris parmi de nombreux autres possibles, illustrent la difficulté supplémentaire à laquelle sont confrontés les apprenants de FLE. La construction des verbes est avant tout affaire de connaissance du vocabulaire : l'apprenant a appris ou n'a pas appris que tel verbe s'emploie sans ou avec telle ou telle préposition, et ce souvent en contradiction avec la manière dont s'emploie le verbe équivalent dans sa propre langue. Il est d'ailleurs probable que l'erreur **j'ai besoin du temps* (pour *j'ai besoin de temps*) évoquée plus haut, bien plus que d'une mauvaise compréhension de la règle d'effacement, est le résultat d'un calque de la langue des apprenants : en finnois, suédois, anglais, espagnol, allemand, etc., *avoir besoin de* est un verbe transitif direct (*tarvita, behöva, need, necesitar, brauchen*, respectivement). De même, pour prendre un autre exemple banal, *parler français/parler le français* peut facilement donner à croire à un apprenant même de niveau moyennement avancé que *parler* est un verbe transitif direct, si bien que dans la phrase *les deux amis parlent des voyages qu'ils ont faits ensemble*, le mot *des* risque facilement d'être interprété comme un article indéfini pluriel. Ce sont là des faisceaux d'analogies et de contraintes lexicales dont les auteurs de manuels ne mesurent pas toujours l'étendue ni la force perturbatrice. La compréhension du mécanisme de la contraction des articles définis et de l'effacement de l'article indéfini en *d-* après la préposition *de* est donc souvent encore compliquée par la langue source de l'apprenant, et ses lacunes, variables selon les individus, en matière de vocabulaire.

4. La règle d'effacement sous sa forme orale

Cette concomitance de facteurs contraignants explique une partie du « blocage » que nous avons évoqué plus haut. Il est renforcé par le fait que, sous sa forme orale, la règle d'effacement entraîne des altérations notables à la fois de certains phonèmes et de la prosodie, qui résultent notamment de l'assimilation de sonorité, et qui sont porteuses de sens. Si l'on compare les séquences suivantes :

/ilapɑ̃ledeʒɑ̃kilavy/ il a parlé des gens qu'il a vus

/ilapɑ̃ledʒɑ̃kʃkonepa/ il a parlé de gens que je [ne] connais pas

/ʒnapɑ̃ledefilm/ on a parlé des films [qu'on a vus]

/ʒnapɑ̃letfilm/ on a parlé de films [divers]

on constate que l'opposition article défini/article indéfini se réalise sous la forme de la chute d'une syllabe, qui peut provoquer en outre une assimilation, par exemple de sonore à sourde dans /pãletfilm/. On peut poser qu'à l'oral, l'interprétation par le francophone de l'opposition défini/indéfini se fait précisément sur la base de cette variation phonorhythmique, et non par « analyse » grammaticale, selon un processus inconscient basé sur des schémas mille fois répétés. Il en va de même quand on bascule d'un verbe transtif direct à une construction avec *de*, qui entraîne l'effacement de la forme d'article en *d-* :

(a) /tyvødyte/ Tu veux du thé ? vs (b) /tãvite/ T[u] as envie d[e] thé ?

Dans la phrase (b), à la place de l'article familier *du*, il reste un « moignon » constitué d'une consonne sourde longue pour le moins déconcertante, mais qui est reconnu inconsciemment par le francophone comme la « signature » de la présence d'un article indéfini massif. La difficulté pour l'apprenant allophone, qui n'a pas bénéficié de cette « imprégnation » phonétique, est qu'il doit, en (b), effectuer l'opération de « rétro-ingénierie » évoquée plus haut pour restituer ou déduire le type d'article : /t:/ < /d̥t:/ < *de thé* < **de du thé*. Un enchaînement de déductions auxquels les contenus standard de l'enseignement du FLE, on l'a vu plus haut, ne l'ont absolument pas préparé.

Nous avons tout d'abord conçu une série d'exercices oraux de transformation mettant en œuvre la règle d'effacement : les étudiants doivent compléter à tour de rôle trois verbes avec des GN variés : *des conseils, de l'argent, des croissants, du temps, des tickets de métro, du chocolat*, etc. Chaque participant complète un set de verbes légèrement différent pour varier le jeu (et se voit proposer un GN différent), le quatrième « joueur » reprenant le set 1 avec un nouveau GN, et ainsi de suite :

- 1 Je voudrais /ʒvudʁ/... Il me faut /imfo/ ... J'ai besoin de /ʒebzwɛ̃d/...
- 2 Tu voudrais ? /tyvudʁ/... Il te faut ? /itfo/... Tu as besoin de ? /tabz(w)ɛ̃d/...
- 3 J'aimerais /ʒɛmʁ/... Il me faudrait /imfodʁ/... J'ai envie de /ʒeɑ̃vid/...

L'objectif de cet exercice est de mettre en contraste deux constructions dans lesquelles l'article en *d-* ne subit aucune transformation avec une troisième, où la règle d'effacement s'applique. Accessoirement, il veut aussi familiariser les étudiants avec la tournure *il/ me/te (etc.) faut*, synonyme courant d'*avoir besoin de*, qui est largement ignorée ou sous-utilisée par les allophones (elle a pourtant l'avantage de ne pas faire intervenir la règle d'effacement, ce qui pourrait être exploité au niveau A1-A2 déjà). Chaque réponse doit être donnée sous la forme orale courante, après quoi, chaque fois, elle s'affiche à l'écran en transcription phonétique :

joueur 1 *des tickets de métro* /ʒvudʁɛdetikedmetʁo/
 /imfodetikedmetʁo/
 /ʒebzɛ̃:tikedmetʁo/

joueur 2 <i>de l'aide</i>	/tyvudʁɛdlɛd/ /itfodlɛd/ /tabzwɛdɛd/
joueur 3 <i>du chocolat</i>	/ʒɛmʁɛdyʃokola/ /imfodʁɛdyʃokola/ /ʒɛãvitʃokola/

Il s'agit en effet avant tout de répéter des séquences orales plus que de « faire de la grammaire », dans le but de rendre progressivement le processus « inconscient », autant que faire se peut dans le temps limité d'un cours, tout en visualisant les changements provoqués par l'assimilation de sonorité. Malgré les apparences, c'est un exercice relativement rapide, qui, dans un groupe de 15 étudiants, permet de faire produire à chaque participant six à sept séries de trois phrases dans un total de 30 minutes environ, ce qui suffit déjà à produire un effet : hésitant au début, le rythme de production s'accélère à chaque tour, et même les étudiants les moins assurés se prennent au jeu des transformations étonnantes que provoquent la chute d'une syllabe et l'assimilation qui en résulte. D'« intimidantes », pour ainsi dire, des formes avec occlusive longue comme /ʒebzwɛt.ã/ deviennent peu à peu naturelles. Alternativement, l'exercice peut être repris dans une version qui affiche aussi les phrases dans leur graphie normale, si l'on veut susciter ainsi la réflexion sur la règle d'effacement. Cet exercice n'est, on s'en doute, vraiment utile que si on le répète à intervalles réguliers (plus ou moins espacés) lors de séances différentes.

Parallèlement, nous avons conçu pour le cours de laboratoire de langue des exercices avec des séries de courtes phrases faisant intervenir la règle d'effacement (et, par contraste, la tournure /imfo/). Ils sont répartis à l'intérieur de différentes leçons⁶ traitées pendant un semestre (et qui portent sur des aspects variés du phonétisme du français), pour permettre une exposition continue des apprenants à la règle d'effacement : comme le finnois n'a que des occlusives douces, des phrases comme /imfodʁɛdɔbɔd:aspɛʁʒ/, /ʒebzwɛd:etaj/, /imãfopaboku/ ont leur raison d'être même en dehors de l'aspect grammatical.

⁶ Accessibles librement en ligne, voir <http://research.jyu.fi/phonfr/fon.html>, et, par exemple <http://research.jyu.fi/phonfr/ex15.html>, exercice 6.

5. Résultats

Les résultats de ces exercices systématiques semblent prometteurs. Nous avons fait faire aux étudiants deux exercices-tests portant sur les formes d'article, l'un au milieu du semestre (début octobre), le second vers la fin de celui-ci (fin novembre), après avoir fait, en différentes séances, quatre fois la série d'exercices décrite ci-dessus. Ces tests ont été faits sous forme de quiz en ligne Kahoot, qui fournit des statistiques de réponses pour tous les participants. Nous donnons ci-dessous quelques exemples de phrases (sur un total de 25) où il fallait identifier le mot en gras, ainsi que le pourcentage de réponses justes pour chaque test (groupe de 21 étudiants) :

	bonne réponse	test 1	test 2
1. Il faut se servir d' outils spéciaux.	préposition	10 %	33 %
2. Sers-toi du vin, si tu veux.	article indéfini massif	33 %	52 %
3. Tu ne veux vraiment pas d'aide ?	article indéfini massif	21 %	58 %
4. Il te faut du repos.	article indéfini massif	27 %	62 %
5. Elle m'a parlé des ennuis de santé qu'elle a eus.	forme contracte	18 %	54 %
6. Je n'ai pas mis de sucre sur le gâteau.	article indéfini massif	33 %	69 %
7. N'oubliez pas de vous munir de bonnes chaussures.	préposition	21 %	27 %
8. Je n'ai pas besoin d' aide.	préposition	21 %	94 %
9. Hier soir, on a parlé des festivals où on était cet été.	forme contracte	21 %	90 %
10. Il faudrait que tu mettes de la crème sur tes gerçures.	article indéfini massif	33 %	74 %
11. Vous avez besoin de tickets d'entrée ?	préposition	31 %	68 %
12. Maintenant, ça suffit, j'ai vraiment envie de café.	préposition	18 %	94 %

Les résultats étaient mitigés dans la mesure où, sur certains points, les progrès constatés n'étaient pas décisifs, notamment quand étaient proposés des verbes comme *se servir de* (1 et 2) ou *se munir de* (7), qui, bien qu'ayant abordés lors du cours, ne semblent pas avoir été acquis par tous les étudiants. Cependant, sur les points les plus souvent répétés dans les exercices présentés ci-dessus, portant sur des verbes fréquents (*avoir besoin de*, *parler de*, *avoir envie de*) et constituant des séquences phoniques relativement brèves et de structure similaire, le résultat est nettement

positif, puisque deux schémas (*Je n'ai pas besoin d'aide, j'ai vraiment envie de café*) atteignent 94 % de réponses justes. Le premier avait certes fait l'objet d'un « matraquage publicitaire » (et même présenté comme l'une des choses à retenir absolument du cours), mais *avoir envie de* avait été abordé uniquement dans les exercices de transformation. La répétition de structures orales semble donc avoir été un remède efficace, du moins quand le verbe en question était connu et fréquent et figurait dans une séquence suffisamment brève pour pouvoir constituer un schéma rythmique facilement assimilable et, donc, interprétable. Le temps de réponse moyen était inférieur à 10 secondes chez 15 étudiants sur 21. Comme ce délai correspond au temps écoulé entre l'affichage sur le TBI de la phrase avec les quatre options possibles (incluant donc, également le temps nécessaire à la lecture de celles-ci) et le choix du bon symbole sur l'écran du smartphone, on peut considérer que les réponses ont en général été quasi immédiates et ne reposaient pas sur une longue réflexion. On note que la « perception » des formes contractes (5 et 9) s'est améliorée nettement, du moins en liaison avec le verbe *parler*, ce qui laisse supposer que l'amélioration de la compréhension « automatique » de séquences brèves peut aider à comprendre des séquences plus longues, du moins quand le verbe est connu (*se servir de* et *se munir de* étant la preuve inverse). Les mêmes tests effectués les deux années précédentes n'avaient été aussi concluants (malgré une amélioration perceptible des résultats), parce que les exercices sur la règle d'effacement n'avaient été faits qu'une seule fois, contre quatre dans le cas de cette année.

9. Conclusion

Bien que les résultats reposent sur un échantillon encore restreint et demandent à être testés avec de nouveaux groupes, il semble donc qu'à l'oral, même les locuteurs allophones parviennent à assimiler, au moins dans le cas de verbes connus, le mécanisme permettant d'opposer défini et indéfini par le biais d'une modification du rythme (nombre de syllabes) et de l'apparition de combinaisons de groupe de consonnes nouvelles, qui correspondent à l'effacement des formes d'article en *d-*, et ce même en dehors d'une « analyse » consciente des mécanismes. Nous avons également conçu des exercices de prononciation portant sur

l'ordre des pronoms (*il me l'a dit, je ne le lui ai pas donné* etc.), dont l'apprentissage, chez le francophone, procède du même mécanisme de répétition inconsciente de schémas fixes (/imladi/, /ʒliɛpadone/), sans toutefois compléter ces exercices par des « jeux » en classe, car les groupes rythmiques possibles sont nettement plus nombreux et nécessiteraient une batterie d'exercices développée, que nous n'avons pas encore eu le temps de mettre en place. Mais il nous semble que l'apprentissage de l'ordre des pronoms procède du même principe et pourrait profiter d'exercices oraux sur le modèle présenté plus haut. D'autres secteurs de la grammaire sont certainement susceptibles d'en profiter également, par exemple les constructions pseudo-clivées *ce qui m'intéresse / ce à quoi je pense, c'est...* En outre, même si les exercices sur la règle d'effacement sont loin de résoudre tous les problèmes liés à l'emploi et à l'interprétation de l'article en français, ils représenteraient certainement un outil intéressant pour les apprenants locuteurs de langues dont la structure est très nettement différente du français (chinois, indonésien, par exemple).

En tout état de cause, dans l'enseignement du français langue étrangère, l'oral et la prononciation (et même la phonétique), au lieu d'être relégués au rayon des « curiosités », comme c'est un peu le cas aujourd'hui, devraient être appelés en renfort avec moins de timidité et exploités non seulement comme des faits de langue à connaître, mais comme de véritables outils pédagogiques permettant d'approfondir la connaissance du français.

Références bibliographiques

- AKYÜZ A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., BONENFANT, J., *Grammaire du français*, Paris, Hachette, (Collection Focus), 2015.
- ARNAULD, A., LANCELOT, C., *Grammaire générale et raisonnée*. Paris, Pierre Le Petit, 1660. [document électronique BNF 1995].
- BARRET, J., *Tu parles bien la France*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- BEACCO, J.-C., KALMBACH, J.-M., SUSO LÓPEZ, J., Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation, *Langue française*, 2014, **181**.
- CARTON, F., *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas, 2003.

- DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LEON-DUFOUR, M., TEYSSIER, B., *Nouvelle grammaire du français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, Paris, Hachette, 2004.
- KALMBACH, J.-M., *De « de » à « ça » : enseigner la grammaire française aux finnophones*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2005, <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2116-6>.
- KALMBACH, J.-M., *La Grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 2012, www.research.jyu.fi/grfle.
- KALMBACH, J.-M., *Grammaire du français et contextualisation : l'exemple du français en Finlande, Les sciences du langage en Europe*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2014, 163-178.
- LAURET, B., *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, 2007
- LÉON, P., *Phonétisme et prononciations du français*, 6^e éd., Paris, Armand Colin, 2011.
- POISSON-QUINTON, S., MIMRAN, R., MAHEO-LE COADIC, M., *Grammaire expliquée du français*, Paris, CLE International, 2002.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.
- ROLAND, P., *Skidiz*, Paris, Hachette, 1994.
- VAISSIÈRE, J., *La phonétique*. Collection « Que sais-je ? » n° 637, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- WIOLAND, F., *Que faire de la graphie “e” ?*, *Le français dans le monde*, 2001, **318**, 32-33.