Corela

Cognition, représentation, langage

HS-30 | 2020

**Phonétique, littérature et enseignement du FLE :
théories et recherches**

Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ?

Corinne Weber

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/10207>

DOI : 10.4000/corela.10207

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Corinne Weber, « Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? », *Corela* [En ligne], HS-30 | 2020, mis en ligne le 16 avril 2020, consulté le 23 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corela/10207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.10207>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mai 2020.

Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions
4.0 International.

Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ?

Corinne Weber

Introduction

J'y arriverai jamais, m'sieu [...]
Écris-nous ça au tableau : Je n'y arriverai jamais.
– Je ni arriverai jamais.
– Tu t'es trompé de n'y. Celui-ci est une
conjonction négative, j' t'expliquerai plus tard...
Daniel Pennac, Chagrin d'école (2007 : 115)

- 1 À l'heure où les ressources numériques (corpus oraux en ligne) sont sollicitées pour l'approche des compétences de réception/production orales, il peut paraître paradoxal de proposer un traitement de la prononciation du français langue étrangère (désormais FLE) par le biais de textes littéraires. Si ces derniers sont habituellement utilisés pour l'apprentissage de la compréhension écrite (lecture) et de la culture par la nature intrinsèque de l'objet, le travail sur les pratiques de l'oral a plutôt tendance aujourd'hui à s'en écarter : la voix narrative, langue normée, éloignée des usages sociaux et plus proche de la norme de l'écrit, est considérée comme étant peu adaptée pour « apprendre à communiquer » depuis l'émergence des approches communicatives (1980).
- 2 Cette contribution se propose de réfléchir à la place de la littérature pour enseigner ou apprendre à prononcer la langue française, à travers un rapport d'activité issu d'une expérience de recherche (Diltec EA 2288), mené avec des professeurs et futurs professeurs de FLE ; elle vise à interroger les possibilités d'exploration didactique de la prononciation avec et par les textes littéraires et en incluant la variation et la

variabilité de la prononciation (Weber, 2016) peu prise en compte dans les contextes d'enseignement homoglotte ou hétéroglotte en milieu scolaire ou universitaire.

- 3 Au-delà du paradigme didactique des constructions expérimentales présentées dans des perspectives socioconstructiviste et sociodidactique qui intéressent la formation des professeurs de FLE, un rapide panorama diachronique sur la place de l'oralité dans la littérature est un préalable incontournable dans une première partie : pourquoi ne pas revenir sur l'esthétisation initiée par quelques romanciers phares du début du ^{xx}e siècle, concernés par l'*oralité* dans le roman, avènement qui consiste à reproduire l'oralité dans les récits littéraires (ou à oraliser la voix narrative) ? Peut-on aujourd'hui la placer au centre des compétences réflexives avec la prononciation comme composante de la compétence langagière en FLE ?
- 4 C'est à ces questions que je tenterai de répondre en revenant dans un premier temps sur le contexte de transgression et le statut de l'oralité dans la littérature du début du ^{xx}e siècle, indissociables du positionnement épistémologique des linguistes de l'époque. Parmi ceux qui ont soutenu le caractère social de la langue, Charles Bally (1865-1947) a joué un rôle majeur. *La question de l'articulation* entre la didactique de la prononciation et la littérature parlante sont ensuite à l'œuvre, en posant que cette transdisciplinarité est une richesse linguistique / culturelle insoupçonnée, à la fois visuelle et sonore. Enfin, à partir d'extraits de la littérature du ^{xx}e siècle retenus par ces mêmes praticiens de FLE, nous verrons en quoi ce paradigme, vecteur d'enseignement/apprentissage de l'oral, permet de faire évoluer les pratiques (et les possibilités de mises en œuvre) mais aussi les représentations en didactique de la prononciation.

1. Langue, littérature et FLE : un nouveau paradigme au début du ^{xx}e siècle

- 5 **Un contexte historique de transgression de la langue : le cas du roman parlant.**
Les objets ont un « rapport intrinsèque au temps » (Auroux, 1979), c'est pourquoi il est primordial de revenir sur le contexte de transgression du discours narratif du début du ^{xx}e siècle qui autorise les formes parlées dans le roman traditionnel et tracer ainsi les lignes de force du lien entre langue, littérature et FLE.
- 6 La littérature se trouve aujourd'hui reconnue en didactique du FLE comme « une forme d'expérience singulière à la fois dans sa relation à la pratique de la langue et à sa culture anthropologique » (Godard, 2015 : 56). Elle est considérée comme une rencontre avec une époque, un genre et une société donnée, même si les études littéraires ne doivent pas être conçues comme un « supplément d'âme », dit Citton (2010), par rapport aux nouvelles technologies, elles doivent contrebalancer le poids de l'emprise économique sur la pensée et la vie (cité par Godard, 2015 : 71). Si la littérature est indissociable de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE), les apprenants, jeunes ou adultes, veulent apprendre une langue vite et efficacement, c'est-à-dire pouvoir s'exprimer rapidement, comprendre son interlocuteur et sa culture. En même temps, *bien parler* ou *parler correctement* fait partie des injonctions demandées à tout apprenant en LE, le *locuteur idéal* étant celui qui se rapproche de la norme prescriptive de l'écrit, représentation dont il est difficile de s'affranchir. Elle est en effet véhiculée depuis plusieurs siècles parce qu'en littérature il faut refouler la « parole sociale » au début du ^{xx}e siècle encore : on rappellera que, depuis la

Renaissance, l'écrit savant est une constante historique en France, jusqu'aux frontières des pays francophones diffusant ce *bon usage*. C'est Vaugelas (1647) qui en propose la première définition, « la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps » (cité par Boyer, 1996 : 34). Ainsi l'élite sociale (la Cour) insuffle le modèle du langage, celui de la langue écrite des écrivains « qui ont le souci de bien parler et de bien écrire » déclare un peu plus tard Grevisse (1936) dans le *Bon usage*. Mais lorsqu'Émile Zola, qui voulait représenter le peuple dans ses romans, prêtait à ses personnages le langage des faubourgs parisiens, les injonctions et les querelles étaient vives dans le milieu des savants, car justement à cette époque, la *voix narrative doit être littéraire* et le langage populaire rester en périphérie. L'oralisation du récit littéraire est vue jusqu'au XIX^e siècle comme une infraction ; objectiver les formes ordinaires et le besoin d'expressivité est assimilé à l'agrammaticalité. *L'âge du roman parlant* de J. Meizoz (2001) retrace l'histoire des idées et l'exploration de l'inconscient littéraire de 1919 à 1939, nous éclairant sur l'entrée de la « parole vivante » dans la littérature, dans les écoles et pour un lectorat plus élargi.

- 7 Les auteurs de récits oralisés laissent émerger la parole vive, spontanée, le français tel qu'il est parlé dans la bouche de leurs personnages.

L'élargissement du personnel romanesque n'est pas sans lien avec une nouvelle représentation des masses manifestée par la promotion croissante des classes populaires au rôle de sujet historique, tant par le biais du syndicalisme, du suffrage universel que de la scolarisation de masse. (Meizoz, 2001 : 16)

- 8 Il a fallu attendre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle avec Louis-Ferdinand Céline, Jean Giono, Blaise Cendrars, Charles Ferdinand Ramuz ou Henry Poulaille, puis Raymond Queneau pour défendre la montée en puissance d'une nouvelle tendance stylistique, d'ailleurs fort critiquée. Cet intérêt naissant pour la langue parlée est important pour comprendre comment s'opère la lente invitation des grammairiens du début du XX^e siècle à moins de purisme, à un rajeunissement grammatical à l'école (et encouragé par Freinet) et auquel résiste si longtemps le « bon usage ». Sans le soutien des linguistes – peu nombreux à défendre une telle position – ces écrivains ont du mal à asseoir leur légitimité ; c'est Charles Bally (1865-1947) qui en a été le défenseur dans son ouvrage culte *Le langage et la vie* (1913 : 44) : « L'écriture d'un grand écrivain est-elle séparée de son langage ordinaire par un fossé infranchissable ? Y a-t-il deux mentalités en lui, une mentalité *parlée* et une mentalité *écrite* ? »
- 9 Le français parlé prend alors peu à peu le statut d'objet et apparaît dans l'histoire des idées (cf. Chiss, 1995). Représenter le narrateur en homme du peuple (Céline) ou ironiser les voix multiples (Queneau), codifier grammaticalement le mouvement de l'expression, laisser surgir la parole et non la traduire (Ramuz), est pour ces écrivains une manière de laisser respirer le rythme du monde à travers le récit littéraire (cf. Rouayrenc, 2010). Toutes les variétés parlées sont représentées : dans l'avant-propos de son ouvrage *Le français oral*, Rouayrenc (*ibid.* : 9) propose d'analyser minutieusement tous ces énoncés – sur le plan macro-structurel et micro – avec la volonté de montrer qu'il ne revient pas systématiquement de « prendre l'écrit pour référence », l'angle d'étude n'étant pas le même. La phonétique, l'élaboration de l'énoncé oral, son organisation macro-syntaxique, peuvent-ils être restitués par la graphie sans rendre l'écrit difficilement lisible ? Pendant plusieurs décennies, les débats sont restés vifs

entre écrivains et critiques, entre grammairiens et linguistes, entre puristes et pédagogues, jusqu'à ce que l'oral devienne objet d'étude.

2. Variation, littérature et didactique du FLE : un lien en gestation pour objectiver les formes ordinaires

- 10 La séparation sur le plan linguistique entre la langue cultivée (de l'élite) et populaire donne naissance à l'objectivation des formes ordinaires jusque là écartées. Un parler « ordinaire » est à entendre comme l'ensemble des traits utilisés par des locuteurs de façon régulière ; il est adossé au caractère spontané, informel des conditions de production¹. Charles Bally (1913) ouvre le champ d'étude de la variation, surtout autour des années 1930 : on s'éloigne alors du structuralisme de Saussure dont il fut pourtant l'élève. Pour Bally, le *langage traverse le social*, revalorisant l'oral comme vecteur de l'affectivité et de la subjectivité. Il étudie la langue sans jugement et considère qu'il faut plutôt établir un lien entre écrit et oral plutôt qu'une rupture ; ce statut des rapports oral-écrit est dans le contexte intellectuel de l'époque *révolutionnaire* car la langue savante doit résolument dominer : « le purisme frappe d'interdiction toute forme nouvelle qui s'écarte de la règle [...] l'idiome vulgaire et parlé continue sa marche, d'autant plus sûre qu'elle est souterraine » (Bally, 1926 : 16).
- 11 L'auteur renverse en effet les jugements de valeurs attachés à l'écrit et à l'oral : l'écrit comme référent des grammairiens d'un côté, l'oral comme base d'observation et d'enquête sur le langage, avec l'authenticité considérée comme une valeur littéraire mais aussi historique : ainsi, le parler des petites gens ou les bavardages fournissent au linguiste un corpus empirique. Céline ira dans le sens de cette audace, en introduisant le langage *naturel et spontané* dans ses dialogues, détricotant le français de prestige des bourgeois cultivés : « Toi, quand j'y pense t'as le bon bout. Tu vends tes bobards aux crevards et pour le reste, tu t'en fous... T'es pas contrôlé, rien... [...] t'as l'air gentil mais t'es une belle vache dans le fond » (Céline, 1932 ; 1986 : 298). Il est difficile de se représenter vingt ans plus tard le poids de cette transgression qui réhabilite la parole du peuple contre la langue puriste.
- 12 Le linguiste Charles Bally souligne que « le prestige du langage de classe est énorme ; la façon de parler d'un supérieur nous paraît enviable, moins par sa nature propre que comme symbole d'une forme de vie posée comme idéal. » (Bally, 1926 : 141) C'est d'ailleurs la proximité de Bally avec l'enseignement du FLE en Suisse qui lui confère ce regard distancié sur la langue ; il part de l'idée que le langage naturel, spontané et parlé par tous, mérite un intérêt avéré, par son utilité aux étudiants étrangers apprenant le français. Cette utilité n'est autre que la composante sociolinguistique et pragmatique mise en exergue par les didacticiens des décennies plus tard (1980-1990). Pour lui, les incorrections déclinées dans les grammaires prescriptives reflètent tout simplement la spontanéité du sujet parlant.

Libérée des présupposés normatifs et moraux de la grammaire, la linguistique de Charles Bally, par son retentissement dans l'entre-deux-guerres et les disputes qu'elle a suscitées, semble avoir exercé un effet de licitation dans l'ensemble du champ littéraire. (Meizoz, 2001 : 156).
- 13 On notera que, des années plus tard (1960-1970), Labov (1972) s'intéresse aux parlers employés par des groupes socialement constitués, avec leurs variantes phonologiques symbolisant des identités particulières (*vernaculaires*) et des traits saillants clairement

identifiés. Sans entrer dans des considérations sociolinguistiques plus détaillées, on constate actuellement encore que des étudiants étrangers arrivant dans nos universités déclarent avoir appris principalement le français *surveillé* (Gadet, 1989), celui des livres, des ressources littéraires ou par la traduction de textes. En ce sens, Charles Bally était résolument précurseur, la littérature est renvoyée à sa fonction sociale, elle est la langue de transposition de tous avec une valeur artistique. Dans le contexte de l'époque, les échanges de lettres et d'articles de presse, rapporte Meizoz (2001), sont cependant d'une grande violence :

Ma langue est épouvantable dites-vous, pourquoi ? [...] Que diable ! Qu'est-ce que ça peut faire qu'un vocable ou une expression ne soit pas parlementaire, classique, noble ou de bonne compagnie, si cela exprime une souffrance tellement vraie, tellement sincère qu'elle vous en tord les boyaux. Or c'est là ce que je cherche. Exprimer, émouvoir. [...] Si la langue française est fixée, elle est morte². (Lettre citée par Meizoz, 2001 : 21)

- 14 Dans le même temps d'ailleurs, le linguiste Frey (1929) avec la *Grammaire des fautes*, dit aussi préférer la vie à la règle, légitimant les inventions des locuteurs et des scripteurs pour réparer des faiblesses qu'il caractérise de *fonctionnelles*, avec un besoin d'économie verbale. Mais le statut de ces formes est loin d'être clair : les traits parlés reproduits par les romanciers et transposés dans leurs fictions écrites sont-ils véritablement destinés à connoter une oralité populaire localisée et stigmatisée (d'une époque et d'un groupe social donnée) ou ces traits sont-ils simplement caractéristiques de la variation inhérente à la langue qu'interrogent les linguistes ?

3. La langue des usages, un art situé au service de l'authenticité de la prononciation

- 15 Si la littérature accorde une valeur artistique à la parole ordinaire, l'émergence de l'authenticité surgit comme catégorie sociolinguistique. Elle est un des nouveaux critères littéraires, avec Aragon par exemple qui veut rompre avec le surréalisme (1932) en théorisant l'âme nationale. La voix profane répond à un idéal commun, le parler ordinaire est un idéal localement normé en sociolinguistique. On s'interroge alors dans la quête des parlers sur les situations dans lesquelles ces usages peuvent se produire et comment les observer lorsque les corpus sont recueillis (Chambers, 2008).
- 16 Parmi les traits qui intéressent tout apprenant de FLE, on voit que la nouvelle poétique (forme, genre, style) qui s'érige (négation sans *ne*, usage de *ça*, élidation de *que* (*qu'avait*), présence de dislocations, lexique familier, etc., sont autant de marques d'oralité à l'œuvre dans les énoncés littéraires. Céline (1932) en est l'un des pionniers : le récit oralisé entre dans le sillage du roman naturaliste par l'incursion de répliques narratives oralisées dites *populaires* ; le lexique familier, l'emploi de la relative *que*, *on/nous*, les répétitions de prononciation – marquées par des défauts orthographiques pour les élisions (*i's ont*) en sont des exemples³. Le style bourgeois est selon lui un « vêtement protecteur contre la vie dont l'expression est un masque qui résiste contre la vie brutale », précise Meizoz (2001 : 410). Cette forme de fiction sociologique se renforce lorsque Queneau en 1933 et en 1936, s'empare de la parole par un répertoire de formes phonétiques innovantes bien connues (*t-as-pas / tu n'as pas ; ben / bien, chte / je te*) ou encore (« *Meussieu Pic la prit sur ses genoux et la berça en bafouillant pauvre petite, pauv'tite, pofcite* »). De telles graphies monophasées sont radicalement nouvelles,

jouant sur les graphies décodifiées pour conférer à la norme une certaine relativité, elles usent de l'irrégularité graphique pour souligner des prononciations naturelles (*c'est pas à moi ksaarriverait*⁴). De la prononciation en situation d'émotion « *lâ câtâstrôpheu* », le marquage des élisions et les liaisons même les plus courantes (*i-z-étaient*), parodient, ironisent la variation pour montrer que tout locuteur a recours à cette prononciation, qualifiée alors de *standard*. Il insère des mots vulgaires, burlesques pour désacraliser la parole, comme l'écrit Roland Barthes (1953 : 60) dans *Le degré zéro de l'écriture* : « elle [la littérature] n'est plus qu'une catégorie ; c'est la Littérature qui est ironie, le langage constituant ici l'expérience profonde ». Cendrars et Giono un peu plus tard participent aussi de cette reconfiguration du style. Ces narrations se poursuivent par d'autres écrivains au cours du siècle mais de moins en moins connotées socialement et où sont désignés les éléments de la vie courante⁵ comme *baskets, jeans, surbouts, escalators* ou encore *dégoter, tirer sur les clopes*, etc. (Gavalda, 2004).

- 17 Ces écrivains ouvrent résolument les portes du répertoire des formes parlées et des normes *au pluriel* ; on peut dire que l'usage désacralisé de la parole est à la littérature du début du *xx^e* siècle, ce que les nouveaux langages sur la Toile (texto et réseaux sociaux comme Facebook, Twitter) sont aux écrits contemporains (Weber, 2017). En somme, le français *populaire* décrit par Bally n'est autre que le français spontané d'aujourd'hui, *ordinaire* ou *profane* (Achard-Bayle et Paveau, 2008) ; il en fait un objet d'étude et d'investigation scientifique. La voix narrative dans les dialogues de Queneau (1959) reste un objet d'étude de toute actualité pour des apprenants de FLE :

– Tonton, qu'elle crie, on prend le métro ?

– Non.

– Comment ça, non ?

Elle s'est arrêtée. Gabriel stope également, se retourne, pose la valochette et se met à expliquer.

– Bin oui : non. Aujourd'hui, pas moyen. Y a grève.

– Y a grève ?

– Bin oui : y a grève. Le métro, ce moyen de transport éminemment parisien, s'est endormi sous terre, car les employés aux pinces perforantes ont cessé tout travail.

– Ah les salauds, s'écrit Zazie, ah les vaches. Me faire ça à moi.

– Y a pas qu'à toi qu'ils font ça, dit Gabriel parfaitement objectif.

– J'm'en fous. N'empêche que c'est à moi que ça arrive, moi qu'étais si heureuse, si contente et tout de m'aller voiturier dans le métro. Sacrebleu, merde alors.

– Faut te faire une raison, dit Gabriel dont les propos se nuançaient parfois d'un thomisme légèrement kantien.

Extrait de : *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau, Paris, Gallimard, 1994 [1959], p. 13-15.

- 18 À partir du moment où il est possible de visualiser la parole représentée avant de la proférer ou de la lire, fixée par des formes graphiques, voire stigmatisée, elle est analysable et confronte facilement les représentations de l'écrit à celles de l'oral et questionne la *norme langagière*, c'est-à-dire lorsque des locuteurs s'accordent de manière tacite à considérer que cette parole est la leur, spontanée et à laquelle ils sont affiliés, « une pratique en commun, mais non identique d'une idiome » (Petitjean, 2011 : 147). Mais les praticiens n'abordent pas toujours sereinement cette question des variations langagières avec leurs apprenants. Dans de nombreuses institutions de formation en langue hors de France, les tournures parlées sont encore considérées comme des versions dévalorisées de l'écrit. Il y a dix ans encore, on soulignait le caractère aseptisé du langage des manuels de FLE, aux dialogues éloignés de l'authenticité des usages, de la variation et de la variabilité des parlers (Weber, 2008 ;

2010 ; 2013 ; 2016). Or, dès que les apprenants ont franchi le cap de la « survie » (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) en langue, ils rejettent les énoncés préfabriqués. C'est pourquoi, le paysage des formes issues de la fiction romanesque, permet de poser que les créations de normes contribuent au processus de la normalisation langagière, rendant acceptables et corrects certains usages exclus de la norme écrite ; la littérature parlante est donc une ressource allant bien au-delà de la seule étude des textes.

4. Déconstruire et reconstruire la parole dans une perspective sociodidactique : quand littérature et phonétique se rencontrent...

- 19 Entrevoir une synergie entre littérature, didactique et linguistique, c'est accepter que *le ton et la voix* ont été modalisés, la linguistique de l'oral (et les corpus oraux) apporte un éclairage intéressant sur lequel s'appuie cette réflexion (Blanche-Benveniste 2007 ; 2010 ; Delofeu, 2001, entre autres). La phonétique expérimentale aussi a beaucoup apporté à la description de la parole et à la didactique des langues ; de Delattre, Martinet, Léon à Guberina, en passant par Renard (entre autres) et ses contemporains phonéticiens, la correction phonétique et la phonétique fonctionnelle – ont ouvert le champ aux formes d'expression (les arrangements par lesquels se manifeste la fonction distinctive des phonèmes) : tous les aspects phonématiques et prosodiques de la substance de l'expression qui se combinent permettent de relier le système et les normes, idéologiques, imaginaires et la variation des parlers. Comment la prononciation en situation naturelle qui nous intéresse ici et à l'œuvre dans le roman parlant offre-t-elle des opportunités réflexives à l'enseignant ou futur enseignant et quels bénéfices l'apprenant peut-il en tirer au plan pédagogique ? C'est à cette question que je répondrai à présent.
- 20 **Les corpus littéraires, une banque de données pour l'étude de l'oral.** La langue est en effet devenue un outil fonctionnel de communication socialement situé (1980) ; la composante sociolinguistique (Conseil de l'Europe, 2001) fait alors référence à son emploi en communication et surtout aux aptitudes à maîtriser (« peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle, niveau B1 »). Mais cette vision, certes globalisante en réception / production orales en dit peu sur les traits particuliers du langage. Pourtant, les mécanismes verbaux tels qu'ils s'actualisent dans les discours sont parfois flous pour un apprenant non natif. On modélise peu les façons de se conduire, les manières de parler et de s'exprimer ou celles qui seraient à éviter ; les apprenants ont des attentes dans ces domaines (« je voudrais parler comme les français ; je ne comprenais pas les jeunes quand je suis arrivée en France »), de tels assertions sont récurrentes. En prononciation, les méthodes structuro-globale audio-visuelle (SGAV) d'enseignement/apprentissage des langues sont majoritairement fondées sur l'écoute, la répétition et la reformulation de formes standard. Si ces pratiques sont utiles pour des débutants en mal de percevoir ou de produire certains phonèmes, dans le vaste paradigme de la compétence langagière, la dynamique de la mise en discours – à considérer comme l'ensemble des éléments en interrelation – suppose une bonne connaissance des mécanismes verbaux de la part de l'enseignant qui doit pouvoir caractériser la parole dans son contexte, comprendre l'usage qui en est fait et pouvoir, à son tour, le transmettre aux apprenants non natifs.

En partant de l'hypothèse selon laquelle toute langue non maternelle suppose à un moment donné une maîtrise active et une compréhension consciente des phénomènes qui la gouvernent, l'apprenant va pouvoir développer une conscience phonologique et langagière plus affinée. En essayant d'appréhender la dimension masquée de l'action enseignante, on montrera à la suite de cet exposé, comment se déconstruit et se reconstruit un énoncé parlé pour appréhender les mécanismes parlés (et conversationnels) rendus vraisemblables.

- 21 **Expérience d'actualisation de l'activité enseignante en didactique de l'oral et littérature.** En considérant la dimension praxéologique articulée à la formation des enseignants, la dimension cachée de la réflexivité enseignante (Cicurel, 2011) peut émerger à partir de leurs activités ou pratiques didactiques de l'oral. Ces *formes d'action*, déclare Bronckart (2010 : 86), ne peuvent se déployer « que dans le cadre plus ou moins contraignant d'activités et de pré-construits collectifs toujours historiquement déjà-là », leurs connaissances et leurs représentations). Pour inciter les praticiens à adopter un point de vue *diversifié* sur la langue et faciliter le renouvellement des représentations, voire de structuration ou de restructuration des pratiques stabilisées, une expérience a été menée avec des professeurs et futurs professeurs de Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) de Master 2 à distance (Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2016-2017). On leur demande de choisir et de prélever un extrait de la littérature parlante pertinent à des fins d'enseignement/apprentissage à la suite de l'appropriation de notions théoriques. Ce public –pour la plupart d'entre eux – enseignent dans des contextes non francophones et sont particulièrement sensibilisés à la nécessité de l'emploi de ressources orales à des fins pédagogiques, comme le soulignent les verbalisations ci-dessous suite à un recensement macro de commentaires enseignants :

En tant qu'étudiante étrangère – je réside en France depuis bientôt 4 ans –, comprendre et parler le français des jeunes d'ici m'était nécessaire pour mon intégration. J'ai été scolarisée en Tunisie dans une école française catholique, et ce, depuis la maternelle avec des professeurs et des élèves natifs expatriés. Une fois arrivée en France, j'étais confrontée à un français parlé différent de celui que j'ai acquis et pratiqué dans mon pays. C'est grâce à ce roman *Un homme, ça ne pleure pas* de Guène Faïza (2014) que j'ai commencé à approcher le terrain du français parlé avec les natifs qui résident sur le territoire français et en l'utilisant sur mon terrain de stage.

- 22 À partir de l'extrait retenu, on demande ensuite au groupe d'enseignants de réfléchir à un dispositif opératoire avec une classe d'apprenants de niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), de penser une séquence didactique en relation avec le thème de l'extrait choisi. La consigne précise aussi que les orientations doivent s'articuler autour des compétences sociolinguistique et pragmatique (en compréhension et en production orales). Conjointement l'attention doit porter sur les outils linguistiques de l'oral, en favorisant une pratique raisonnée du langage (de la prononciation et de la syntaxe par exemple). C'est cette dernière dimension qui retient notre attention ici.
- 23 Parmi les extraits de la littérature retenus, précisons que les professeurs de FLE de notre cohorte (environ 24 étudiants de Master 2) ont écarté le roman culte de Céline (1932), qui a pourtant circulé en amont de l'étude ; le contexte communicationnel et la catégorisation culturelle sont selon eux éloignés, dits « décalés » par rapport aux corpus de parlars plus récents (*il est difficile de les exploiter pour rendre compte des parlars*

d'aujourd'hui/on y fait semblant de parler). Parmi les textes littéraires retenus, nous avons :

- 24 - Raymond Queneau, *Le chiendent*, Paris, Gallimard, 1933
 - Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, Paris, Gallimard, 1994 [1959]
 - Anna Gavalda, *Ensemble, c'est tout*, Paris, Éditions J'ai lu, 2005 [2004]
 - Anna Gavalda, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, nouvelle « The Opel Touch », Paris, Éditions J'ai lu, 2001
 - Nathalie Sarraute (1900-1999), *Pour un oui ou pour un non*, Paris, Gallimard, 1993.
 - Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.
 - Claire Schiff, Beurs & Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Clair & Net », 2015.
 - Éric-Emmanuel Schmitt, *Oscar et la Dame Rose*, Paris, Albin Michel, 2002.
 - Guène Faïza, *Un homme, ça ne pleure pas*, Paris, Fayard, 2014.

Daniel Pennac
Chagrin d'école

Le roman autobiographique *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, paru en 2007 aux éditions Gallimard, décrit la vie du *cancre* qu'il était lui-même, ainsi que sa vie de professeur.

- **J'y arriverai** jamais, m'sieur.
  - **Tu dis ?**
  - **J'y arriverai** jamais !
  - Où veux-tu aller ?
  - Nulle part ! Je veux aller nulle part.
  - **Alors** pourquoi as-tu peur de ne pas y arriver ?
  - **C'est pas** ce que je veux dire !
  - **Qu'est-ce que tu veux dire ?**
  - **Que j'y arriverai jamais**, c'est tout !
  - Écris-nous **ça** au tableau : Je n'y arriverai jamais.
- Je ni arriverai jamais*
- Tu t'es trompé de n'y. Celui-ci est une conjonction négative, je t'expliquerai plus tard. Corrige. N'y, ici, s'écrit *n* apostrophe, y. Et arriver prend deux r.
- Je n'y arriverai jamais.*
- **Bon. Qu'est-ce que c'est que ce « y »**, d'après toi ?
  - **Je sais pas.**
  - **Qu'est-ce qu'il veut dire ?**
  - **Je sais pas.**
  - **Eh bien** il faut absolument **qu'on** trouve ce qu'il veut dire, parce que c'est lui qui te fait peur, ce « y ».
  - **J'ai pas** peur.
  - **Tu n'as pas peur ?**
  - Non.
  - Je m'en branle.

- Pardon ?
- **Ça** m'est égal, **quoi**, je m'en moque !
- Tu te moques de ne pas y arriver ?
- Je m'en moque, c'est tout.
- **Et ça**, tu peux l'écrire au tableau ?
- **Quoi**, je m'en moque ?
- **Oui**.

Je mens moque

- M apostrophe *en*. Là tu as écrit le verbe mentir à la première personne du présent.

- **Bon**, et ce « en » justement, **qu'est-ce que c'est que** ce « en » ?

(Pennac, 2007 : 115-116)

- 25 À partir de ses prérequis, l'enseignant aide l'apprenant à procéder au repérage de la variation des parlers et de ses mécanismes :
- 26 - l'effacement du « e caduc » qui raccourcit les syllabes et l'unité de sens : (M'sieur / J(e) m'en branle / J(e) sais pas / Tout c(e) qui me gonfle / Je t'expliqu(e)rai plus tard) ;
 - l'enchaînement des syllabes prononcées qui ne répondent pas à celui de l'écrit (L'écrire(e) au tableau) : [eʁ] forme syllabe avec [eʁ] ;
 - la réduction du pronom et la recomposition des syllabes (tu as écrit / t'as écrit / Ce que j(e) veux dire) ; tout un travail sur les pronoms à l'oral et à l'écrit est possible.
 - la mise en évidence de liaisons et des assimilations consonantiques (de ne pas (z) y arriver / Ça m'est (t) égal / Est (t) une).
- 27 Quand on sait aujourd'hui que « la prononciation avec [eʁ] représente 50 % des cas d'enchaînements (ou liaisons) » (Weber, 2013 : 127), leur reconnaissance est importante en réception/compréhension. De même, le niveau suprasegmental peut faire l'objet d'un travail ; qu'il s'agisse de l'intonation ou du découpage rythmique comme ici, quelques observations peuvent potentiellement améliorer la connaissance du rythme et de l'accentuation d'une langue ; l'allongement de la voyelle en syllabe fermée en fin de groupe rythmique (c'est pas ce que je veux dire / pourquoi as-tu peur ?) participent de cette maîtrise.
- 28 La syntaxe parlée étant indissociable de la prononciation d'un point de vue sociolinguistique et pragmatique, les étudiants ont également souligné la possibilité de faire remarquer l'usage récurrent des présentatifs (« C'est lui qui / qu'est-ce que c'est que / c'est pas ce que), des formes variées de l'interrogation à l'oral (« tu peux l'écrire au tableau ? », « qu'est-ce que tu veux dire ? », « tu n'as pas peur ? ») ; elles maintiennent l'attention des locuteurs, une valeur fonctionnelle non négligeable. Il est à noter qu'une extension à un travail sur l'émotion en langue étrangère serait adaptée un tel texte, fort présente dans les usages contemporains (il suffit de rappeler l'utilisation exponentielle des émoticônes dans les supports numériques : smartphones, tablettes, etc.). Imaginer un ton de surprise, de colère (du professeur par exemple), imiter la déception ou l'hésitation : comment s'exprimerait-on ? Comment prononcerait-on ? Un renversement vers un registre plus surveillé est également possible par voie contrastive et articulé à la production écrite et pour rendre compte de la variation en fonction des interlocuteurs et des situations.
- 29 Nous avons souligné en introduction l'importance des activités multimodales. Si elles sont loin d'être représentées ici, le texte associé au canal audiovisuel est particulièrement intéressant. Il est proposé par l'étudiante (L) avec le support textuel (Pour un oui ou pour un non de Natalie Sarraute, Paris, Gallimard, 1993) et l'accès via YouTube⁶ du même contenu. Le thème porte sur les raisons d'une rupture de couple,

thématique tout à fait adaptée à des étudiants allophones en cours d'apprentissage de la langue. Un tel extrait offre un travail sur la prononciation jouée, par la lecture puis la pratique théâtrale :

30 *H1 vient demander à H2 les justifications de son éloignement :*

H1 : Alors ? Qu'est-c'qui se pass(e)ra ? Tu m'dis qu'ce n'est rien.

H2 : Mais justement, ce n'est rien... Et c'est à cause de ce rien...

H1 : Ah on y arrive... C'est à cause de c'rien que tu t'es éloigné ? Qu'tu as voulu rompre avec moi ?

H2 (*soupire*) : Oui... c'est à cause de ça... Tu n'comprendras jamais... Personne, du reste, ne pourra comprendre...

H1 : Essaie toujours... ch(uis) pas si obtus...

H2 : Oh si... pour ça, tu l'es. Vous l'êtes tous, du reste.

H1 : Alors, chiche... on verra...

H2 : Eh bien... tu m'as dit (il) y a quelques temps... tu m'as dit... quand je me suis vanté de je ne sais plus quoi... de je ne sais plus quel succès... oui dérisoire... quand je t'en ai parlé... tu m'as dit : « c'est bien... ça... »

H1 : Répète-le, j't'en prie... j'ai dû mal entendre.

H2 (*prenant courage*) : Tu m'as dit : « c'est bien... ça... » Juste avec ce suspens... cet accent

H1 : C'est pas vrai. Ça peut pas êt(re) ça... c'est pas possible...

H2 : Tu vois, ch t'l'avais bien dit... à quoi bon ?

H1 : Non mais vraiment, c'n'est pas une plaisant(e)rie ? Tu parles sérieusement ?

H2 : Oui. Très. Très sérieusement.

H1 : Écoute, dis dis-moi si j'rêve... si si j'me trompe... Tu m'aurais fait part d'une réussite... quelle réussite d'ailleurs...

H2 : Oh peu importe... une réussite quelconque...

H1 : Et alors je t'aurais dit : « c'est bien, ça ? »

H2 (*soupire*) : Hum non... Pas tout à fait ainsi... (il) y avait entre « c'est bien » et « ça » un intervalle plus grand : « c'est biiien... ça... » Un accent mis sur « bien »... un étirement : « biiien... » et un suspens avant que « ça » arrive... c' n'est pas sans importance...

H1 : Et ça... oui, c'est le cas de l' dire... ce « ça » précédé d'un suspens t'a poussé à rompre...

H2 : Oh... à rompre... non, j'ai pas rompu... enfin pas pour de bon... juste un peu d'éloignement...

- 31 **Vers le développement d'une conscience phonologique.** Comme dans l'extrait précédent, les unités juxtaposées, inachevées, les élisions et les syllabes réduites (*Et alors j't'aurais dit / c' n'est pas sans importance*), les chutes des consonnes affaiblies (*y'a / y avait entre « c'est bien » et « ça »*), l'allongement de la semi-consonne [ʃ] (*C'est biiien... ça*) ou l'allongement des voyelles nasales en syllabe fermée (*c' n'est pas sans importance*) sont autant de traits d'oralité qui rendent compte de la parole spontanée dans sa variation et sa variabilité. Les assimilations régressives des suites de consonnes du français, fréquentes en présence de pronoms (*ch(uis) pas si obtus*), début de consonne constrictive suivie d'une occlusive (*j'sais pas j'peux pas*), peuvent faire l'objet d'un arrêt pédagogique ponctuel dès les niveaux B1 (CECRL) pour saisir les mécanismes parlés : au lieu de faire l'objet d'un travail abstrait, les assimilations rendent compte des transformations qu'occasionnent la parole. Elle n'est plus apprise mais manipulée, vécue par les lectures et relectures, par les échanges collaboratifs (entre apprenants par exemple), multipliant (et démultipliant) les hypothèses sur la prononciation et la prosodie des formes en présence (nuances, courbes mélodiques, intonations, etc.). Ainsi, la langue

étrangère perd de son étrangeté grâce aussi au plaisir de manipuler le langage, et ce, avant de proposer les exercices classiques de correction phonétique.

- 32 Un travail est également permis autour de la liaison dite obligatoire à laquelle nous préférons l'acception « naturelle » (car il s'agit de la logique de l'enchaînement des syllabes telles qu'elles sont prononcées) et les liaisons dites *impossibles* en présence du « h » aspiré (*un homme*) ou après le verbe : *je veux un café* : les étudiants de langue étrangère demandent souvent pourquoi on ne dira pas : *je veux z'un café*).
- 33 Sur le plan prosodique, les accents d'insistance « *biiien...* » ou avant « *ça* » peuvent être travaillés en contraste avec l'accent rythmique sur la dernière syllabe en français, souvent sous-estimé dans les apprentissages. L'intonation plate de (*c'est pas vrai*) prend un autre sens quand l'intonation est montante en finale d'unité ; de telles observation témoignent de l'interdépendance entre syntaxe et intonation (cf. les travaux de Morel). Dans « *c'est bien... ça* » avec un ton condescendant, c'est une marque de la tension qui s'établit entre les interlocuteurs. Les unités courtes à syntaxe réduite ou groupes nominaux peuvent être lourds de sens quand s'établit une proximité entre deux interlocuteurs ; on montre que les choix intonatifs, les courbes mélodiques susceptibles de se produire (*Très. Très sérieusement / Peu importe... / Pas tout à fait ainsi et Juste avec ce suspens, cet accent / Une réussite quelconque*) traduisent l'émotion transmise (tristesse, colère, exaspération), comme d'ailleurs dans toutes les langues.
- 34 Dans une étude des marqueurs de l'oralité populaire, Favard (2011) a procédé au relevé des principaux traits connotés socialement dans les romans de la seconde moitié du ^{xx}e siècle. L'ensemble des traits dits *populaires* observés relève d'une oralité courante après les années 1970 (comme l'effacement du « e » caduc, la suppression de « ne » de la négation, l'emploi de « y » fonction de sujet « *i me ferait* », etc., montrant que l'oralité est un analyseur nous informant sur les fonctions du langage qui sont rarement prises en compte dans l'étude de la langue). Une telle connaissance et une visibilité métagrammaticale des usages du français parlé permettent de gérer la diversité langagière. D'ailleurs, la somme organisée des éléments relatifs aux usages de la langue est souvent introuvable dans les grammaires pédagogiques (Weber, 2018, à paraître) ; seuls quelques points d'usages de grande fréquence y sont signalés.
- 35 Ainsi, le roman parlant, par un effet de loupe sur le langage, visualisable comme nous l'avons dit plus haut, est un support intéressant, car pour un interlocuteur en voie d'apprentissage d'une langue étrangère, un contrôle cognitif (ou étayage cognitif) s'opère sur le travail en cours en développant à l'oral en L2 une *conscience grammaticale et langagière*. Les sujets ont besoin « d'outils de procéduralisation contrôlée » (Griggs, 2007 : 192). Comment, en effet, activer dans une logique de progression, la mise en œuvre d'énoncés (toujours plus complexes), tout en prenant conscience des contraintes liées à la spontanéité verbale dont chacun aura besoin en situation de communication ? Des passages sans ponctuation qu'un étudiant (D) futur professeur a suggéré d'explorer *Faut voir* de Didier Delahais (Éditions Mores, 2013) n'est pas sans intérêt sur le plan prosodique : il laisse émerger le caractère non aléatoire qui repose sur des règles de découpage de sens cohérentes :

je sais je sais bien mais qu'est-ce que vous voulez c'est comme ça faut regarder les choses comme elles sont qu'est-ce qu'on peut faire y a rien à faire ça servirait à quoi ça nous donnerait quoi en échange ça nous donnerait quoi au bout du compte on mettrait toute notre énergie là-dedans et après non non c'est mieux comme ça c'est plus simple c'est pas la peine de s'raconter des histoires vaut mieux en rester là c'est mieux et puis ce serait pour quoi faire pour faire quoi pour aller où moi je veux

bien mais pour aller où y'en a pas un qui sait où il va y en a pas un qu'est capable de l'dire on a pas su c'est tout on a pas su le dire on a pas su le faire on est passé complètement à côté et puis voilà de toute façon on pourra pas revenir en arrière on pourra pas et puis si c'est pour refaire la même chose avec les mêmes vaut mieux pas vau mieux s'abstenir ou alors à la limite faire comme si de rien était voilà c'est ça faire comme si on était pas là comme si on était jamais venu comme si ça n'avait pas commencé jamais eu lieu nulle part personne des étoiles. (Delahais, 2013 : 101)

- 36 « je sais / je sais bien / mais qu'est-ce que vous voulez / c'est comme ça / faut regarder les choses comme elles sont » : ces énoncés offrent des possibilités de renforcer l'accentuation en français, auquel on peut adjoindre des expressions propres aux usages (*faut regarder les choses comme elles sont / s'raconter des histoires / on est passé complètement à côté et puis voilà / faire comme si de rien était*) et bien d'autres. La narration de Gavalda (2001) aussi propose des pistes de réflexion identiques sur le lexique familier et la prononciation (les points susceptibles d'être repérables par des apprenants sont en caractère gras) :

Je vois pas le rapport avec le printemps là...

Attends. Le printemps, les petits oiseaux qui **se chamaillent** dans les bourgeons des peupliers. La nuit, les **matous** qui font un **raffut d'enfer**, les canards qui **coursent** les **canardes** au-dessus de la Seine **et puis** les amoureux. **Me dis pas que tu les vois pas** les amoureux, **y'en a** partout. Des baisers qui n'en finissent pas avec beaucoup de salive, la **trique** sous les blue-jeans, les mains **qui se baladent** et les bancs tous occupés. **Ça me rend dingue. Ça me rend dingue. C'est tout.**

T'es jalouse ? T'es en manque ?

Moi ? Jalouse ? En manque ? **Nonononon, voyons...** tu plaisantes...

[...]*

Pffff, n'importe quoi. Manquerait plus que je sois jalouse de ces **petits cons** qui fatiguent tout le monde avec leur désir. **N'importe quoi.**

[...]*

Mais si je suis jalouse !!! **Ça se voit** pas peut-être ?

Tu veux des lunettes ? Tu le vois pas que je suis jalouse, **tellement que j'en crève, tu vois pas** que je manque d'**amoûôûôrrrrr**.

Tu le vois pas ça ? Eh ben, je me demande ce qu'il te faut...

(Anna Gavalda, 2001 : 36-37)

- 37 Les règles de phonétique combinatoire (b/v : « *Ça se voit / ça se boit* » ou p/b : « *tu vois pas / tu parles bas* ») peuvent être traitées sans que l'activité de répétition mécanique ne rende la séquence rébarbative. Cette démarche réflexive du formateur de FLE participe du développement professionnel comme le verbalise l'étudiant L. (Master 2) :

J'ai fait ma licence de français aux États-Unis ; mes professeurs étant traditionnels, dans mes cours je n'ai pas étudié la littérature contemporaine. Alors avant d'arriver en France, j'étais plus familière avec un français standard et académique que le français « tel qu'il est parlé par les français ».

J'ai choisi un extrait du roman *Ensemble, c'est tout* d'Anna Gavalda (2004) avec des thèmes comme le hasard, l'amour, le destin. Pour l'apprenant du français que j'étais, éloigné de la France et du monde francophone, des ressources comme cet extrait (p. 23-24) de la littérature sont inconcevables dans beaucoup de classes. Les éléments soulignés sont intéressants pour un apprenant de FLE, tant sur le plan de la prononciation (votre truc / elle veut pas y aller) que sur le plan syntaxique (il a rien, lui ! / Ben je pense que / Eh ben alors / tu vois).

— Ben je pense que c'est pas légal votre truc... Je ne crois pas que ton frère et toi, vous ayez le droit de réunir vos enfants sur la même déclaration...

— Oui, mais mon frère, il a rien, lui !

— Il travaille ?

— Bien sûr qu'il travaille ! Il fait les autoroutes !

— Et ta belle-sœur ?

Mamadou plissa du nez :

— Elle, elle fait rien, elle ! Rien de rien, je te dis. Elle bouge pas [...]

— Ils ont des papiers tous les deux ?

— Mais oui !

— Eh ben alors, ils peuvent faire une déclaration séparée...

— Mais ma belle-sœur, elle veut pas y aller à la CAF et mon frère, il travaille la nuit, alors le jour, il dort, tu vois...

— Je vois. Mais en ce moment, tu reçois les allocs pour combien d'enfants ?

(Anna Gavalda, 2004 : 23-24)

38 Ces propos signent l'utilité d'adapter les ressources au public (avec des dialogues qui imitent les français dans la vie quotidienne. L'identification à son statut d'apprenante (« pour l'apprenante du français que j'étais »), puis d'enseignante (« les éléments soulignés sont intéressants pour un apprenant de FLE »). Ces verbalisations sur l'activité en cours et de mise en action imaginée avec des apprenants donnent à voir la marque d'une pensée réflexive dans sa dynamique interprétative, de décentrement de la langue qui décomplexe de la norme prescriptive. Une telle activation cognitive où s'élaborent des traces de compréhension, d'interprétation et de production (en tenant compte des contextes pédagogiques) mettent en exergue l'utilité de travailler le langage dans son contexte social car il ne s'agit pas uniquement d'identifier les registres de langue habituellement évoqués mais de montrer que les usages s'inscrivent dans un tout indivisible de choix lexicaux, syntaxiques, intonatifs et phonétiques, au gré des situations et des interlocuteurs en présence (Weber, 2013 ; 2016). Une approche par des tâches impliquant le sens social doit favoriser le développement de la compétence langagière, en s'assurant du traitement cognitif d'un *input* (les textes) dont on augmentera la quantité de données (les traits de variation de l'oral). En conciliant au cours d'une séquence les différents modes de production, écrit et oral (Ellis, 1994 ; 2008), en encourageant l'utilisation de ressources relatives aux connaissances déjà-là (en L1 et d'autres langues apprises), il resterait à déterminer la façon dont l'étudiant utilisera les outils à sa disposition ou fera usage de l'intertextualité à partir de corpus mis à sa disposition. Nous avons choisi ici de nous assurer de la rencontre entre les connaissances acquises par les futurs enseignants et l'élaboration d'un dispositif pertinent qui articule littérature et traits de prononciation.

39 **Des effets stylistiques et phonostylistiques transposés dans la fiction romanesque.** Bien entendu, les énoncés produits par l'écrivain sont là pour créer un semblant de prononciation, ponctués d'implicites de la parole cachés dans ces mêmes discours ; en cela, la création d'un univers romanesque est une immense source d'enrichissement. De la même façon, un apprenant peut comprendre qu'un fait de langue socio-linguistiquement marqué n'est pas forcément condamnable, *incohérent* ou *incorrect* ; il est investi par des sujets d'un groupe ou d'une communauté donnée. C'est le lecteur, qui par ses représentations et ses référents socioculturels octroie aux traits caractérisés par l'écrivain la valeur présumée par l'œuvre romanesque. Car toute construction énonciative répond résolument à une situation sociodiscursive particulière, d'un lieu et d'une époque donnée : de l'écrivain au lecteur, du lecteur à l'apprenant, l'interprétation repose sur des représentations et des règles psychosociales qu'il est possible d'exploiter en didactique de l'oralité. En présence d'effets stylistiques et phonostylistiques, transposés dans la fiction d'un roman, ces formes qui appartiennent certes à l'imaginaire linguistique, n'attestent pas forcément des usages scientifiquement généralisables, mais nous avons pu montrer qu'elles les reflètent. L'enseignant de FLE est là pour apporter des ajustements et des compléments

métalangagiers qui facilitent la compréhension de la *grammaire de l'oral*. Les mimésis graphiques de Queneau (*i-z-aiment pas*) renvoient à des préconstruits d'ordre culturel. Le discours littéraire par ses nombreux traits et la diversité des genres, en présente de traits pragmatiques et des typologies de discours visant à interpeler le lecteur (au sens où l'entend Maingueneau, 2004) ; il s'adosse à une tradition discursive donnée, au dialogisme et à sa polyphonie (Bakhtine, 1978) et chaque partie énonciative répond à l'Autre et par rapport aux autres. La phonétique avec et par la littérature a dès lors un statut légitime : par sa valeur symbolique, par sa valeur esthétique plus ou moins reconnue, par les traits d'expression choisis, inventés, avec ou sans fantaisie (« Avec ce mauvais temps, y nous déguelassent tout / J'ai des gamins malades, un mari qui joue sa paye, une belle-sœur qui me tape sur le système », Gavalda, 2004 : 165), l'écrivain assume son texte tout en respectant les contraintes discursives de genre et de discours, les conventions stylistiques et les normes littéraires.

Conclusion

- 40 L'exploitation des variétés linguistiques dans le discours littéraire auquel fait référence un écrivain, offre un univers de sens et un univers possible par des référents socioculturels qui intéressent la formation en langue-culture du FLE. C'est une façon de s'inscrire dans une perspective socio-constructiviste au sens où l'entend Vygotski (1936 ; 1985), la langue étant considérée comme un construit dans l'interaction sociale. Il est aujourd'hui difficile de concevoir l'enseignement/apprentissage de la prononciation en FLE de façon cloisonnée, isolée du sens de l'échange, c'est-à-dire de la langue dans son ensemble et du monde.
- 41 Nous sommes partis au début de cette contribution en montrant que l'historicité et le contexte énonciatif d'une époque donnée (la naissance du roman parlant) fait partie des spécificités textuelles qui nous intéressent aujourd'hui dans un contexte didactique. Nous sommes là, face à un médium graphique réactualisé et réinterprété par le lecteur aux différents plans, de la culture, des usages langagiers, normatifs ou non et comportementaux (stéréotypes, références à des conduites physiques et verbales) susceptibles d'avoir un statut d'authenticité par les diatopismes avec « un statut hyperprotégé tout en rendant justice à son statut prestigieux » (Wissner, 2013 : 26). Cette perspective interdisciplinaire, entre phonétique, didactique et littérature visent à instaurer un dialogue qui s'inscrit dans une forme de complémentarité garante du dépassement de clivage possible entre littérature et langue.

BIBLIOGRAPHIE

ACHARD-BAYLE G. et PAVEAU M.-A. (dir.), 2008, dossier : « Linguistique populaire ? », *Pratiques*, n^{os} 139-140.

- AUROUX S., 1979, « La catégorie du parler et la linguistique », *Romantisme*, n^{os} 25-26, p. 157-178. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1979_num_9_25_5279>.
- BAKHTINE M., 1978 [1975], *Esthétique et théorie du roman*, trad. par Daria Olivier, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- BALLY C., 1913, *Le langage et la vie*, Genève-Heidelberg, Atar-Carl Winter's.
- BARTHES R., 1953, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2007, « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société*, n^{os} 121-122, p. 129-141. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-129.htm>>.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2010, *Le français. Usage de la langue parlée*, Leuven/Paris, Peeters, coll. « Les langues du monde ».
- BOYER H., 1996, *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris, Dunod, coll. « Psycho sup ».
- BRONCKART J.-P., 2010, *Une introduction aux théories de l'action*, 3^e éd., Genève, Université de Genève.
- CHAMBERS J. K., 2008, *Sociolinguistic theory*, 3^e éd., Oxford, Wiley-Blackwell, coll. « Language in society ».
- CHISS J.-L., 1995, « À partir de Bally et Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues », *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 17, n^o 1, p. 19-40. Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1995_num_17_1_2401>.
- CICUREL F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique ».
- DELOFEU J., 2001, « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde*, dossier : « Oral : variabilité et apprentissages », p. 18-31.
- ELLIS R., 1994 [2008], *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press
- FAVARD F., 2011, « Variation diastratique en fiction ou décalage entre l'oral et l'écrit », in O. BERTRAND et I. SCHAFFNER (dir.), *Variétés, variations et formes du français*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Linguistique et didactique », p. 127-138.
- GADET F., 1997 [1989], *Le français ordinaire*, 2^e éd., Paris, Armand Colin, coll. « U ».
- GODARD A., 2015, « Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui », in A. GODARD (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique », p. 56-90.
- GRIGGS P., 2007, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée*, Paris, L'Harmattan, coll. « Langue et parole – Recherches en Sciences du Langage ».
- MAINGUENEAU D., 2004, *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, coll. « U Lettres ».
- MEIZOZ J., 2001, *L'âge du roman parlant (1919-1939). Écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*, Genève, Droz.
- PETITJEAN C., 2011, « Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques », *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), vol. 53, p. 147-171.

ROUAYRENC C., 2010, *Le français oral. L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*, vol. 2, Paris, Belin, coll. « Belin sup lettres ».

VYGOTSKI L., 1985 [1934], *Pensée et langage*, Paris, Messidor Éditions Sociales.

WEBER C., 2008, « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé », in J.-L. CHISS (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique », p. 148-186.

—, 2010, « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », in O. BERTRAND et I. SCHAFFNER (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, p. 169-184.

—, 2013, *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, coll. « Langues & didactique ».

—, 2016, « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ? », *Le Français dans le monde* (« Recherches et applications »), dossier : « L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », coordonné par L. ABOU HAIDAR et R. LLORCA, Paris, CLE International, n° 60, p. 35-46.

—, 2017, « Le nouveau visage de la pluralité langagière : repères et questionnement à l'heure du numérique », in J. ANDRÉ, O. BERTRAND et I. SCHAFFNER (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Diffusion école », p. 235-246.

—, 2018 (sous presse), « La syntaxe des énoncés parlés dans la *Grammaire actuelle contextualisée du français* : réflexion et positionnement pour une grammaire de nature adaptative », *L'information grammaticale*, n° 157, dossier : « Quelles grammaires du français pour les allophones ? », coordonné par J.-M. KALMBACH et S. STRATILAKI-KLEIN.

WISSNER I., 2013, *La Vendée dans l'écriture littéraire. Analyse du vocabulaire régional chez Yves Viollier*, Strasbourg, Éditions de linguistique et de philologie (ELiPhi), coll. « Bibliothèque de Linguistique Romane X ».

Œuvres littéraires

CÉLINE L.-F., 1932, *Voyage au bout de la nuit*, Paris, Le Livre de Poche.

FAÏZA G., *Un homme, ça ne pleure pas*, Paris, Fayard, 2014.

GAVALDA A., 2005 [2004], *Ensemble, c'est tout*, Paris, Éditions J'ai lu.

GAVALDA A., 2001, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, Paris, Éditions J'ai lu.

PENNAC D., 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

QUENEAU R., 1933, *Le chiendent*, Paris, Gallimard.

QUENEAU R., 1994 [1959], *Zazie dans le métro*, Paris, Gallimard.

SARRAUTE N., 1993, *Pour un oui ou pour un non*, Paris, Gallimard.

SCHIFF C., 2015, Beurs & Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Clair & Net ».

SCHMITT É.-E., *Oscar et la Dame Rose*, Paris, Albin Michel, 2002.

NOTES

1. Cette tendance influence d'ailleurs les méthodes pédagogiques de l'oral de l'époque et laisse émerger la *crise du français* qui a fait débat dans les années 1990.
  2. Lettre de Jehan Rictus, l'un des modèles de Céline, à Léon Bloy, le 20 septembre 1924, pour les *Nouvelles littéraires*.
  3. Céline se construit une représentation de soi en homme du peuple (milieu dont il est lui-même issu) ; dans *Voyage au bout de la nuit* (1932), il légitime les emprunts et veut accorder l'émotion aux pauvres.
  4. Queneau dans *Chiendent* (1933 : 293).
  5. Rouayrenc (2010) évoque cette oralité dans la narration : elle est présente chez P. Bergounioux (1995), F. Nouricier (1981), N. Sarraute (1977), plus tard par A. Gavalda (2004) et bien d'autres...
  6. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=VAcJLdUCyHs>> (5'08"-8'22").
-

RÉSUMÉS

Cette contribution se propose de réfléchir à la place des corpus de la littérature du début du xx^e siècle, celle qui a oralisé la voix narrative, afin de voir si celle-ci est adaptée pour enseigner ou apprendre à prononcer la langue française. On pose que les corpus issus de la littérature parlante constituent une banque de données intéressante en tant qu'outil de médiations culturelle et linguistique, au service des variations de la prononciation. Des exemples illustreront notre propos. Cette perspective interdisciplinaire, entre phonétique, didactique et littérature vise à instaurer un dialogue garant du dépassement de clivage possible entre littérature et langue.

This contribution aims to reflect on the place of literature from the early 20th century, that oralised the narrative voice. The question will be asked whether such corpora are adapted to teach or learn to pronounce the French language. It is assumed that corpora from the spoken word literature provide an interesting data bank as a tool for cultural and linguistic mediation, at the service of variations in pronunciation. Examples will illustrate our point. This interdisciplinary perspective, between phonetics, didactics and literature, aims to establish a dialogue that will ensure that the gap between literature and language is overcome.

INDEX

Mots-clés : oralité, didactique de la prononciation, médiation, compétence langagière, sociophonétique.

Keywords : orality, pronunciation teaching, mediation, language skill, sociophonetics.

AUTEUR

CORINNE WEBER

DILTEC EA2288, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3