

Le français parlé du point de vue didactique et sa représentation dans les manuels de primaire

Analyse de la série *Tous ensemble*

Tiina Simola
Université de Tampere
Institut des études de langues, littérature et traduction
Langue française
Mémoire de maîtrise
Juin 2014

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli / maisterikoulutus

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

SIMOLA, TIINA : Le français parlé du point de vue didactique et sa représentation dans les manuels de primaire. Analyse de la série *Tous ensemble*

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua

kesäkuu 2014

Tämän pro gradu -tutkielman lähtökohtana on ranskan puhekieli sekä ranskan opiskelu vieraana kielenä. Viestintätapojen suuri murros mm. internetin ja sosiaalisen median kehittymisen myötä on vaikuttanut siihen, että ranskan puhekieli on yhä enenevässä määrin käytössä ja esillä myös kirjoitetussa muodossa. Puhekielen ja puhekielisyysien näkyvämmän roolin johdosta niiden osuus vieraan kielen oppimisessa sekä opetuksessa on mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa yhdistyykin luontevasti sosiolingvistinen ja didaktinen näkökulma.

Tutkimuksen teoriaosiossa käsitellään ranskan puhekieltä standardikieleen verrattuna. Keskeisiä käsitteitä ovat puhe- ja kirjakieli sekä kielen rekisterit. Teoria sisältää myös puhekielisen sanaston ja tiettyjen kielioppirakenteiden käsittelyä. Nämä analysoitavat puhekieliset kielioppirakenteet ovat kysymyslauseet (erityisesti intonaatiokysymykset), *ne*-kieltosanan poisjäntti kielteisissä lauseissa, *on*-pronominin käyttö subjektina *nous*-pronominin sijaan sekä dislokaatiot eli ns. lohkolauseet. Sanasto käsitellään omana osionaan. Kieltenopetuksen ja -oppikirjojen näkökulma kulkee mukana koko ajan. Analyysissa selvitetään, miten edellä mainittuja ranskan sanaston ja rakenteiden puhekielisyysä on mukana oppikirjoissa. Tässä hyödynnetään taulukoita, joihin on koottu mm. kielioppirakenteiden esiintymiä oppikirjoissa.

Analysoitava oppikirjasarja on alakouluun tarkoitettu *Tous ensemble* (Otava), johon kuuluu kaksi oppikirjaa: *Tous ensemble 1* (TE1) ja *Tous ensemble 2* (TE2). Tutkimuksessa ja analyysiosiossa on useaan otteeseen esillä standardikielen vahva asema ranskan opetuksessa ja etenkin sen varhaisessa vaiheessa. Tutkimuksesta selviää, että *Tous ensemble* -oppikirjat sisältävät jonkin verran puhekielisyysä, osittain myös odotetusti, kuten suhteellisen runsas intonaatiokysymysten käyttö. *On*- ja *nous*-subjektien käytössä löytyi eroja kirjojen väliltä, sillä TE1:ssä subjektit ovat lähes yhtä yleisiä, kun taas TE2:ssa puhekielisen *on*-subjektin asema vahvistuu huomattavasti. Kautta linjan *on*-pronomini on kuitenkin yleisempi subjekti. Oppikirjat sisältävät jonkin verran myös puhekielelle hyvin tyypillisiä dislokaatioita, suhteellisen tasaisesti molemmissa kirjoissa. Tämä on luontevaa dialogien kielelle ja arkikielen oppimiselle, vaikka rakenteet ovat haasteellisia oppilaille. Kieltoauseet ovat oppikirjoissa odotetusti lähes täysin normatiivisia, sisältäen siis *ne*-kieltosanan. Puhekieliset sanat on koottu taulukoihin, mutta niiden määrän ei todettu olevan erityisen merkittävä.

Avainsanat: ranskan kieli, puhekieli, kirjakieli, kielen rekisterit, oppikirjat

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
2. L'enseignement du français en Finlande et les programmes cadres	6
3. La langue parlée comparée à la langue écrite.....	14
3.1. La définition des concepts de <i>langue parlée</i> et de <i>langue écrite</i>	14
3.1.1. Le vocabulaire.....	16
3.1.2. L'enseignement.....	21
3.2. Les structures grammaticales à l'oral et à l'écrit.....	26
3.2.1. L'interrogation	26
3.2.2. Le <i>ne</i> de négation.....	28
3.2.3. Le sujet <i>on</i>	29
3.2.4. Les dislocations.....	30
3.3. Les registres de langue	33
3.3.1. « Registre » ou « niveau » de langue ?.....	36
3.3.2. Catégorisations possibles	37
3.3.3. Les textes pédagogiques et les manuels	40
4. L'analyse des manuels	42
4.1. Le corpus	42
4.2. <i>Tous ensemble 1</i>	43
4.2.1. Le vocabulaire.....	44
4.2.2. Les structures grammaticales	47
4.3. <i>Tous ensemble 2</i>	53
4.3.1. Le vocabulaire.....	53
4.3.2. Les structures grammaticales	56
4.4. Comparaison des deux volumes	60
5. Conclusion	63
Références bibliographiques.....	65
Sites Internet	68
Corpus de manuels.....	68

1. Introduction

Aujourd'hui, dans l'enseignement, l'accent est mis sur l'importance de la communication – cela touche presque tous les domaines mais évidemment surtout l'enseignement des langues. La langue est un moyen de communication. La société fonctionne grâce à la communication et les instruments de communication sont de plus en plus nombreux de nos jours. Les médias sociaux (comme Facebook, Twitter et Youtube) tout comme les sms favorisent une écriture plutôt simple et courte. Cela veut dire que sur l'Internet, en particulier, il y a parfois tendance à écrire avec des formes ou du vocabulaire liés à la langue parlée. Cette importance de la langue parlée est le point de départ de notre travail sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et, plus précisément, des manuels de FLE.

Nous nous sommes intéressée à la langue française enseignée aux apprenants : comment est-elle du point de vue des manuels ? Parfois, le type de langue utilisée est qualifié d'artificiel et de simplifié, mais est-ce la réalité ? Et surtout, qu'est-ce que cela veut dire ? Existe-t-il plus de matériel authentique, comme des bandes-dessinées et des chansons, dans les manuels de FLE d'aujourd'hui ? Enfin, ce qui nous intéresse surtout est la différence entre la langue parlée et la langue écrite, mais aussi les registres et les niveaux de français. Nous examinerons les points qui séparent la langue parlée et la langue écrite dans la partie théorique. Il est clair que la langue écrite contient une grammaire et des règles. Mais la langue parlée fonctionne-t-elle selon certaines règles aussi ? Nous voulons savoir s'il est possible de révéler des règles et notre but est de présenter les caractéristiques les plus typiques de l'oral. Au cours des dernières décennies, plusieurs linguistes ont fait des recherches sur la langue parlée, parmi eux par exemple Claire Blanche-Benveniste.

En plus de présenter les propriétés de la langue parlée dans la partie théorique, nous envisageons de trouver des particularités de la langue parlée (sous la forme écrite) dans les manuels de FLE. La langue parlée est normalement considérée comme plus spontanée et informelle que la langue écrite. Notre hypothèse est que les manuels contiennent des aspects de la langue parlée aussi, mais il reste à voir lesquels et dans quelles proportions. Nous examinerons également si les manuels contiennent des instructions ou des explications explicites en ce qui concerne les particularités de la langue parlée.

L'intérêt à ce sujet a surgi d'en partie à cause d'un problème pratique en réfléchissant à l'utilité et à l'importance de la langue française pour les apprenants ainsi qu'aux contextes dans lesquels ceux-ci en auront besoin. Très souvent, ce sera pendant les vacances en France ou dans un autre pays francophone. Ce que l'on entend dans les rues et dans les restaurants et même ce que l'on voit dans les rues – la publicité, par exemple – ne sera pas nécessairement la même chose que ce que l'on a appris dans les manuels et pendant les leçons. Pourtant, on veut normalement apprendre une langue étrangère pour pouvoir en profiter en pratique aussi, c'est pourquoi nous trouvons ici une petite contradiction. Il est vrai que la langue des manuels doit être un peu « recherchée » par exemple pour enseigner certaines structures de grammaire et nous ne voulons pas du tout mépriser cela. Mais les spécificités de la langue parlée sont-elles toutes au dehors de la « langue standard » et existent-elles dans les manuels de FLE ?

Nous allons examiner à quel point la langue parlée est représentée dans les manuels de FLE en Finlande. Les manuels jouent un grand rôle dans l'apprentissage des langues et ainsi, leur qualité n'est pas sans importance. Normalement, les gens ont besoin de motivation pour l'apprentissage et nous considérons qu'elle est souvent liée à l'utilité de la langue. Comment la langue des manuels correspond-elle à la réalité française (ou plutôt francophone) ? Voilà une des questions importantes pour nous dans cette recherche. Il s'agit d'une question essentielle pour les apprenants de langue aussi. Est-il possible d'apprendre des phrases ou des mots qui font partie de la catégorie « langue parlée » dans les manuels ? En a-t-on besoin dans les manuels ? Il faut que nous examinions cette dernière question également.

En somme, ce travail a pour objectif de décrire la langue de certains manuels et d'y trouver des indications sur la langue parlée. Avant l'analyse du corpus, il est important de donner un cadre théorique et de préciser ce que nous entendons par *la langue parlée* et *la langue écrite*. Nous voulons trouver les définitions les plus exhaustives possibles pour ces notions et la différence entre elles. Il faudra traiter aussi la question de la langue parlée ou de la parole sous forme « écrite » : normalement, tout ce qui est dit ne peut pas être écrit de la même façon. Une autre notion importante est le *registre*, car elle fait d'une manière référence à la distinction entre la langue parlée et la langue écrite avec ses différents degrés. Par conséquent, nous allons la définir, ainsi que la notion de *niveau de langue* en comparaison avec celle de *registre*. Notre but est d'examiner également s'il est possible d'identifier des registres de langue dans les manuels et s'il y

a une manière de les catégoriser. Certains linguistes, dont Henri Boyer, trouvent que l'on ne peut pas catégoriser la langue avec des usages invariants auxquels le « registre de langue » fait référence (Boyer 1996 : 18). Boyer (*ibid.*) constate que les situations varient de telle façon qu'une classification schématique n'est pas possible. Nous traiterons cette question plus profondément dans cette étude en analysant différents points de vue.

Dans la partie théorique, nous donnerons tout d'abord un cadre pour situer le français langue étrangère dans l'enseignement fondamental en Finlande. Nous traiterons les instructions et les consignes européennes et finlandaises qui agissent sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans le pays. Nous nous concentrerons surtout sur le contenu du *Cadre européen commun de référence*, rédigé par le Conseil de l'Europe, et sur le contenu des programmes cadres d'enseignement nationaux préparés par la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement. En effet, la Finlande s'est basée sur le *Cadre européen commun de référence* pour établir les programmes cadres nationaux (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 31). Ces aspects seront traités dans le chapitre 2.

Ensuite, nous expliquerons les concepts essentiels de *langue parlée* et de *langue écrite* dans le chapitre 3. Les registres sont fortement connectés à cette discussion. Ce chapitre sera le plus important et aussi le plus grand en ce qui concerne notre partie théorique. Il ne servira pas seulement à définir des concepts mais à lier les concepts à la didactique des langues pour respecter l'idée de base et la totalité de notre mémoire de maîtrise. Il ne faudra pas perdre le point de vue de l'apprenant, du matériel pédagogique et des manuels, c'est-à-dire, de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous insérerons dans ce chapitre aussi quelques structures grammaticales qui seront étudiées plus en détail dans les manuels de FLE.

Dans la partie d'analyse, nous traiterons les textes et les exercices des manuels de FLE suivants : *Tous ensemble 1* (désormais TE1) et *Tous ensemble 2* (désormais TE2). TE1 et TE2 sont destinés à l'enseignement de l'école primaire pour les programmes nationaux de langue A1 et langue A2 en Finlande. Les programmes du système finlandais seront présentés plus en détail dans le chapitre 2. Nous avons choisi la série *Tous ensemble* pour plusieurs raisons. En ce moment, il existe deux séries de manuels de FLE utilisées à l'école primaire dont l'une s'appelle *Alex et Zoé* (publiée par

Opetushallitus). Les deux séries sont en fait publiées d’abord dans un autre pays. Les manuels *Tous ensemble* sont des éditions adaptées entièrement au programme cadre finlandais. *Alex et Zoé* contient un manuel d’exercices finlandais mais il complète simplement la série *Alex et Zoé et compagnie* publiée par CLE International. Nous avons voulu nous concentrer sur *Tous ensemble* parce que ces manuels contiennent les textes et les exercices dans le même manuel : par conséquent, tout le manuel devrait aussi être adapté aux besoins des apprenants finlandais. Nous nous concentrerons sur le texte dans ces manuels – aussi bien dans les textes des chapitres que dans les exercices. Il est important de souligner le fait que nous nous intéressons précisément à la langue et au contenu écrit des manuels, même si nous les analyserons du point de vue de la langue parlée. Le matériel sonore de ces manuels n’entre pas dans nos questions de recherche ; cela reste une autre question.

La raison pour laquelle nous avons choisi des manuels de FLE de niveau débutant résulte de plusieurs facteurs. D’une part, le français est étudié en Finlande à ce niveau-là et, de l’autre, le programme de français souligne la communication de la vie quotidienne – la compréhension mais aussi la communication dans la langue cible dans les situations les plus familières – dès le début de l’apprentissage (Direction Nationale Finlandaise de l’Enseignement 2005 : 14). Nous envisageons de voir comment cela se réalise dans les textes et les exercices des manuels. Nous voulons aussi examiner si des particularités de la langue parlée sont présentes déjà dès le début de l’apprentissage bien que les contenus soient évidemment assez simples. Il est possible également que la simplicité donne de l’espace pour ce type de particularités. Une autre raison pour ce choix est qu’il existe déjà un mémoire de maîtrise¹ qui traite la langue parlée dans la série *Voilà !*, destinée aux programmes B2 et B3 du système finlandais, mais utilisée aussi dans le programme A au collège. Nous avons donc voulu prendre une série d’un autre programme pour élargir les résultats sur la langue parlée, les manuels et l’enseignement du FLE.

Nous voulons encore préciser l’utilisation et le sens de quelques termes fréquents dans notre mémoire de maîtrise. Le mot « manuel » renvoie aux manuels de langues étrangères si rien d’autre n’est indiqué. Le mot « apprenant », de son côté, renvoie à tous

¹ Alaspää, Elina (2009). *Le français parlé dans la série « Voilà ! »*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

ceux qui étudient le français ou une autre langue en Finlande, à n'importe quel niveau. Dans un autre cas, nous donnerons plus d'informations. Nous suivrons aussi la conceptualisation finlandaise en ce qui concerne les mots « élève » et « étudiant » ; le premier signifiant les apprenants de l'école primaire et du collège et le dernier ceux du lycée.

Ce travail est pluridisciplinaire car il touche les domaines de la sociolinguistique et de la didactique de langues. Ces deux domaines sont tout aussi importants. Il s'agit d'un travail surtout descriptif. Évidemment, la partie théorique et l'étude des concepts de *langue parlée*, *langue écrite*, *registres* et *niveaux de langue* constitueront la majeure partie du travail. Le cadre théorique servira à donner une base pertinente pour notre analyse. Nous allons analyser les manuels en question surtout d'une manière qualitative mais aussi d'une manière quantitative quand ce sera nécessaire. Pour nous, il s'agit d'un travail qui proposera un examen de l'essence de la langue parlée française et une vision de la langue dans les manuels finlandais élémentaires de FLE et qui aidera, par conséquent, à voir les possibilités que ces manuels offrent.

Les manuels peuvent être destinés aux apprenants par leur contenu, mais ils sont un grand appui pour les enseignants dans leur travail aussi. L'enseignement peut se construire sur un manuel mais le professeur a le pouvoir et le privilège de donner d'autres exemples, d'autres points de vue et un autre matériel, peut-être plus authentique, aux apprenants. À l'aide de ce travail, nous verrons ce qui est déjà présent dans ces manuels et ce qui ne l'est pas. De cette façon, nous pourrons développer notre propre enseignement et faire attention à certains points de grammaire et à la langue de « tous les jours » dans l'enseignement du FLE.

2. L'enseignement du français en Finlande et les programmes cadres

Dans ce chapitre, nous présenterons brièvement les programmes cadres finlandais qui concernent la langue française en tenant compte surtout du premier cycle, c'est-à-dire de l'école primaire, qui est notre point central. Nous nous concentrerons sur la communication et en particulier la langue parlée. Il est important de comprendre le système finlandais parce que nous utiliserons des manuels finlandais dans la section d'analyse. Il est tout aussi important de présenter une sorte de précepte européen, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, car il a eu un effet sur les programmes cadres finlandais et il est l'une des plus grandes œuvres dans le domaine de la politique des langues aujourd'hui. Ainsi, ces aspects ont tous un effet sur le contenu des manuels parce que ces derniers essaient de suivre les principes actuels dans le domaine de la politique et de la didactique des langues.

Les programmes cadres finlandais pour les langues datent de 2004. Ils définissent par exemple les objectifs de l'enseignement et les contenus essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage de langues. Les programmes cadres ont été influencés par les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le CECR) (Direction Finlandaise Nationale de l'Enseignement 2005 : 8). Ainsi, nous allons d'abord présenter le CECR et ensuite les programmes cadres finlandais.

Le CECR, l'œuvre européenne pour l'apprentissage et l'enseignement des langues et l'évaluation est publié en 2001 par le Conseil de l'Europe². La fonction du CECR est décrite de la façon suivante dans le CECR lui-même :

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès

² Disponible aussi en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté le 03/04/2014)

de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.
(Conseil de l'Europe 2001 : 9).

Déjà la première phrase soulève le fait que le CECR sert de guide par exemple pour la préparation de programmes cadres nationaux et de manuels. Par conséquent, il est lié à nos questions de recherche. Il définit la communication comme le but de l'apprentissage et il prend en compte le contexte culturel qui est une composante essentielle de la connaissance des langues. Dans le CECR, on trouve la description des compétences concernant l'apprentissage des langues étrangères mais bien évidemment en relation avec les niveaux de compétence. En parlant de la langue parlée et des registres de langue dans cette recherche, il est important de prendre en compte les niveaux définis dans le CECR. De plus, il est important de savoir que le CECR n'existe pas pour « prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (*id.*, p. 4). La fonction du CECR est donc plutôt amener les spécialistes du domaine, entre autres les enseignants et les auteurs de manuels, à penser et à chercher des réponses et des solutions eux-mêmes en tenant compte du groupe cible. Le CECR donne des outils pour répondre à ces questions d'enseignement de langues et souligne le fait qu'on prenne en compte les « besoins réels des apprenants » (*id.*, p. 9). Nous avons déjà fait référence à ces besoins réels des apprenants dans l'introduction parce qu'ils ont sûrement un effet sur la motivation des apprenants. C'est un thème à examiner car les particularités de la langue parlée pourraient faire partie de ces besoins réels.

L'un des grands buts du CECR est bien évidemment la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes en offrant un matériel commun de référence pour les pays de l'Union européenne. L'idée est de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications en proposant des critères pour définir la compétence langagière, et ainsi faciliter aussi la mobilité en Europe. (*ibid.*). Il est plus facile de comprendre le niveau de compétence langagière d'une personne quand les citoyens de différents pays de l'Europe utilisent les mêmes critères pour évaluer leurs compétences – comme une échelle commune. Il s'agit d'un facteur important dans le monde d'aujourd'hui où les programmes internationaux et les déplacements de main d'œuvre entre les pays sont quotidiens. Pourtant, il faut se souvenir que l'interprétation des niveaux de compétence langagière est un travail délicat ; les niveaux ou les échelles ne sont pas comparables à « un instrument de mesure semblable à un mètre » comme le dit le CECR (*id.*, p. 20).

Pour profiter de ces niveaux de compétence dans notre recherche également, nous allons présenter brièvement les *Niveaux communs de référence* et leurs critères décrits dans le CECR. La division initiale est faite en trois niveaux généraux : A, B et C (*id.*, p. 25). Chacun de ces niveaux généraux est encore divisé en deux parties, ce qui nous donne les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2, comme le montre la figure suivante présentée dans le CECR :

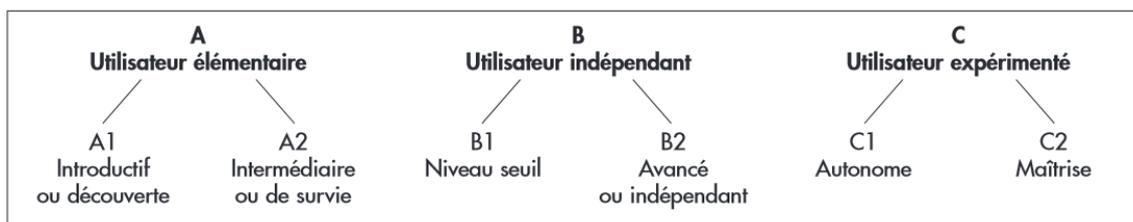


Figure 1 : La division des Niveaux communs de référence (Conseil de l'Europe 2001 : 25)

La figure 1 facilite la compréhension du système décrit et défini dans le *Cadre commun de référence*. Nous soulignons que le CECR est utilisé pour tous les niveaux, du niveau débutant au niveau le plus avancé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et effectivement, ce ne sont pas seulement les enseignants ou par exemple les personnes chargées de la préparation des programmes cadres de langues ou des manuels qui profitent de ces niveaux de référence mais aussi les apprenants de langues étrangères eux-mêmes qui peuvent les utiliser pour l'autoévaluation. Pour être précis, le CECR propose, en plus des six niveaux de compétence, trois différentes étapes entre A2 et B1, entre B1 et B2 ou encore entre B2 et C1 (*id.*, p. 30). Ces trois niveaux intermédiaires sont appelés A2+, B1+ et B2+ (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp). Selon notre connaissance, ces niveaux intermédiaires ne sont pas aussi bien connus et utilisés que les six niveaux de référence ; ces derniers sont ceux que l'on utilise très souvent par exemple pour déterminer la connaissance des langues dans le curriculum vitae, et ils sont bien répandus dans toute Europe.

Le CECR traite aussi la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette question est importante quand on réfléchit sur les manuels de FLE et leur contenu. Un manuel est toujours un choix pédagogique, lié à une méthodologie. Le CECR ne recommande pas une méthodologie d'enseignement spécifique, mais suggère des choix à considérer et à compléter car il n'est pas possible de donner toutes les options au sein d'un cadre (Conseil de l'Europe 2001 : 110). Il existe plusieurs façons d'apprendre et

d'enseigner les langues vivantes aujourd'hui bien que pendant longtemps le Conseil de l'Europe ait promu une méthodologie spécialisée par exemple dans les besoins communicatifs des apprenants. De plus, le CECR et ses auteurs encouragent les utilisateurs du *Cadre* à partager l'information sur d'autres méthodes avec des partenaires s'ils les trouvent meilleures, plus utiles, pour l'enseignement des langues que celles présentées et traitées dans le CECR lui-même. (Conseil de l'Europe 2001 : 110). Tout cela nous montre que nous sommes en face d'une thématique vaste et complexe.

Les programmes cadres pour les langues (Opetushallitus 2004 : 138 ; Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 13) de l'enseignement fondamental en Finlande disent que l'enseignement des langues étrangères doit apprendre aux élèves à communiquer en langue étrangère dans des situations différentes et à suivre une pratique communicative diversifiée au cours des études de la langue. Ainsi, les programmes cadres semblent encourager et guider l'enseignement vers une réelle communication dès le début de l'apprentissage – ce qui est évidemment naturel pour l'apprentissage des langues. Les langues existent pour la communication, l'une de ces notions n'existe pas sans l'autre. Dans le programme cadre, le statut de la langue comme outil de communication est souligné à plusieurs reprises (*ibid.*). Nous essayerons de voir plus en détail ce que la communication englobe dans le programme cadre finlandais et comment les niveaux de référence du CECR sont pris en compte dans les études de langues étrangères. Tout d'abord, nous allons situer les études de langue étrangère au niveau de l'enseignement fondamental pour voir quand et pour combien de temps les apprenants doivent et peuvent étudier différentes langues, et surtout le français.

Dans l'enseignement fondamental en Finlande, on étudie des langues obligatoires et éventuellement des langues facultatives. Le français langue étrangère est toujours une matière optionnelle en Finlande, et celle-ci peut être commencée à des phases différentes. Le français peut aussi être enseigné comme langue maternelle pour les immigrants, mais c'est un autre cas. Nous allons présenter maintenant les noms ou les abréviations utilisés pour les langues étrangères dans le monde scolaire finlandais pour mieux comprendre le système d'apprentissage des langues du pays. Les abréviations qui désignent les langues choisies au cours du chemin linguistique de l'apprenant sont A1, A2, B1, B2 et B3. Il ne faut pas les confondre avec les niveaux de référence du CECR

malgré les similitudes des dénominations. Dans le programme cadre, A1 et A2 sont des langues que les élèves commencent à l'école primaire, B1 et B2 au collège et B3 au lycée. Les langues obligatoires sont en ce moment A1 et B1. Pour bien comprendre le système et les « signes » mentionnés, nous insérons ici le tableau de la répartition des langues publié dans *Enseignement des langues en Finlande* :

choix des langues en fonction de l'âge des apprenants:			
classe 1	7 ans	7%	A1 (1 ^{ère} langue vivante obligatoire)
classe 2	8 ans	12%	A1
classe 3	9 ans	81%	A1
classe 4	10 ans	5%	A2 (2 ^{ème} langue vivante facultative)
classe 5	11 ans	95%	A2
classe 6	12 ans		
classe 7	13 ans	100%	B1 (2 ^{ème} langue nationale)
classe 8	14 ans		B2 (3 ^{ème} langue vivante facultative)
classe 9	15 ans		B2
lycée	16–18 ans		B3 (4 ^{ème} langue vivante facultative)

Tableau 1 : Répartition des langues dans le système éducatif finlandais (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 6)

En théorie, le français langue étrangère peut être étudié comme langue A1, langue A2, langue B2 ou encore comme langue B3. En pratique, les possibilités dépendent des programmes de chaque commune en Finlande ; les programmes cadres nationaux servent de guide pour les propres programmes de chaque commune et de chaque école. L'anglais est supérieur à toutes les autres langues comme première langue vivante obligatoire, c'est-à-dire comme langue A1. Si la langue A1 n'est pas l'anglais mais une autre, l'anglais est le plus souvent commencé comme langue A2. La langue B1 est la deuxième langue nationale, autrement dit, soit le suédois soit le finnois, selon la première langue nationale de l'apprenant. Pour la majorité des apprenants, c'est naturellement le suédois. Il est commencé en septième classe au collège mais il y a un changement en préparation à ce sujet. La préparation de nouveaux programmes cadres est en cours, et les nouveaux programmes cadres devront être à l'usage à partir du 1^{er}

août 2016³. La deuxième langue nationale sera commencée déjà à l'école primaire, en sixième classe, dès l'année scolaire 2016⁴. Nous imaginons que cela aura un effet sur l'intérêt d'étudier une langue facultative A2 depuis l'école primaire, mais comme ce changement n'est pas encore en vigueur, nous nous contentons de constater qu'il va avoir lieu. Finalement, la langue B2 est commencée en huitième classe et étudiée au moins deux ans au collège et la langue B3 est un choix facultatif pour les lycéens.

Le choix du français comme langue A1 est resté à peu près le même pendant les dernières années. En 2010, le pourcentage des élèves qui ont étudié le français en troisième classe était de 0,9, c'est-à-dire 545 élèves sur un total de 56 559 (Tilastokeskus - Opetushallituksen WERA – web-raportointipalvelu, cité par Kumpulainen 2012 : 49). Le Tableau 1 (cf. page précédente) montre que la langue A2 commence soit en quatrième soit en cinquième classe selon les décisions de la commune. En 2010, 2,8 % des élèves étudiaient le français comme langue A2 (*id.*, p. 50). Au collège, 4,5 % des élèves étudiaient le français comme langue B2 la même année (*id.*, p. 51). Ces pourcentages servent à montrer un peu la popularité du français dans l'enseignement fondamental d'aujourd'hui. Nous pouvons présumer que le nombre d'élèves a un effet sur la volonté des éditeurs de développer les manuels de français.

L'enseignement doit suivre les objectifs définis dans les programmes cadres nationaux mis en place par la Direction Nationale de l'Enseignement, comme nous l'avons déjà vu. Les manuels devraient refléter ces objectifs également. Pour nous, il est intéressant d'étudier les objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire puisque nous analyserons des manuels destinés à ce niveau-là. Selon les programmes cadres pour les langues (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 14 ; Opetushallitus 2004 : 138), dans les classes 3-6, l'élève doit apprendre à communiquer dans des situations très concrètes et proches de lui. D'abord, l'enseignement souligne la communication orale, mais progressivement la communication écrite prend plus d'espace (*ibid.*). En ce qui concerne les objectifs de la compétence linguistique à ce niveau-là, l'élève apprendra à communiquer dans les situations de la vie quotidienne et à comprendre l'information principale d'un discours ou d'un texte lié à la vie quotidienne ou aux routines (Opetushallitus 2004 : 139 ;

³ <http://www.oph.fi/ops2016> (consulté le 13/04/2014)

⁴ http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html (consulté le 13/04/2014)

Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 14). Autrement dit, les sujets doivent être proches du monde de l'apprenant. Les objectifs pour les connaissances culturelles précisent qu'il faut apprendre à communiquer d'une *manière naturelle* pour la culture de la langue cible (*ibid.*). C'est une phrase qui nous intéresse. Qu'est-ce qui est naturel ? Nous pouvons imaginer qu'il s'agit par exemple d'expressions de la politesse qui sont importantes dans la langue et la culture françaises. Mais cette expression comprend-elle aussi par exemple « les abréviations » de mots comme *sympa* au lieu de *sympathique*, naturelles pour la communication et la langue parlée de la vie quotidienne ? Enfin, quelles particularités de la langue parlée font partie de l'enseignement du français dès le début ?

Les programmes cadres nationaux donnent une description des bonnes connaissances en langue à la fin de la classe 6 en utilisant les niveaux de référence. Le français fait partie du groupe « autres langues » :

Autres langues

Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite
A1.3	A1.2	A1.3	A1.2

Tableau 2 : Le niveau de connaissances en classe 6 (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 15)

Les exigences sont plus grandes pour la compréhension que pour l'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit, comme le montre le Tableau 2. L'objectif dans tous les secteurs est donc d'atteindre le niveau introductif ou de découverte, A1.1-A1.3, présenté dans la Figure 1. Plus précisément, les trois phases de ce niveau sont les suivantes : A1.1 Premier niveau de compétences élémentaires, A1.2 Développement de compétences élémentaires et A1.3 Compétences élémentaires fonctionnelles (Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement 2005 : 31). Au sein de l'enseignement ordinaire dans les écoles et les lycées, il est normalement possible d'atteindre au plus le niveau B2.2 du CECR, rarement de plus hauts niveaux de maîtrise pour donner une comparaison des niveaux de connaissance en primaire (*ibid.*).

D'après les statistiques vues dans ce chapitre, il est possible de dire que la langue française est une langue étrangère relativement peu étudiée en Finlande. Par conséquent,

il n'y a pas autant de choix de manuels que par exemple pour l'anglais, la langue étrangère la plus étudiée. Les manuels de FLE publiés en France complètent l'offre des éditions finlandaises, mais plutôt en théorie car il y a une tendance à utiliser des éditions finlandaises en Finlande. Cela veut dire que normalement, en ce qui concerne les manuels de français, on ne parle pas vraiment de *choix* entre les manuels pour un certain groupe. L'enseignant choisit souvent le manuel le plus moderne pour le niveau en question car le nombre d'apprenants limite l'intérêt des éditeurs de publier plusieurs (ou même deux) séries de manuels à la fois, ou juste à quelques années d'intervalle.

L'importance des manuels de langue étrangère est évidente. Bien entendu, l'enseignant ne doit pas forcément utiliser un manuel en Finlande ; il peut utiliser d'autres matériaux qui remplacent totalement les manuels tant qu'il suit les programmes cadres dans son enseignement. Toutefois, le manuel est un choix pédagogique dont les enseignants profitent dans la plupart des cas. Il est important également que les manuels répondent aux besoins de leurs utilisateurs. Un manuel de langue étrangère de qualité est un appui aussi bien pour les apprenants de la langue que pour les enseignants (Xiaohong 2010 : 61). Cela veut dire qu'un manuel devrait prendre en compte les besoins de l'apprenant mais aussi ceux de l'enseignant qui guide l'apprentissage des élèves. Il ne faut donc pas sous-estimer la valeur d'un manuel approprié.

3. La langue parlée comparée à la langue écrite

3.1. La définition des concepts de *langue parlée* et de *langue écrite*

La *langue parlée* et la *langue écrite* sont deux concepts essentiels pour notre recherche. L'idée de base de ces concepts est assez claire : la langue parlée existe oralement et c'est celle-là que les enfants apprennent d'abord tandis que la compréhension et l'apprentissage de la forme écrite se produisent plus tard. Dans ce chapitre, nous examinerons la signification de ces concepts et leurs différences du point de vue linguistique. Dans l'opinion publique, la langue écrite est souvent considérée comme « plus correcte » que celle de l'oral, probablement à cause des normes qu'elle doit suivre. Selon Blanche-Benveniste (2010 : 45), on trouve parfois cette opinion de la langue écrite plus correcte que la langue orale chez certains linguistes contemporains. Cela montre qu'il n'est pas évident de définir le contenu linguistique de ces concepts. Blanche-Benveniste (*ibid.*) parle d'une opposition : « la langue parlée s'oppose à la langue écrite comme le *mauvais français* s'oppose au *bon* ». Cette opposition est le centre de plusieurs débats linguistiques depuis longtemps.

Boyer (1996 : 24) s'intéresse également à cette relation d'opposition entre les deux concepts et constate comme Blanche-Benveniste que l'opposition écrit/parlé peut devenir une opposition digne/fautif. Comme exemple du respect pour la langue écrite, Boyer cite un manuel destiné aux adultes (G. Bousquié 1990 : 35, cité par Boyer 1996 : 24) qui déclare que la langue parlée est souvent fautive tandis que la langue écrite est plus respectée. Ainsi, nous voyons que cette opposition de parlé/écrit ou celle de mauvais/bon est clairement établie. Blanche-Benveniste (2010 : 45), elle, fait remarquer qu'il y a des classements proposés par la linguistique contemporaine qui dépassent l'opposition trop inflexible entre les deux pôles de la langue écrite et de la langue orale. Il s'agirait plutôt d'un « continuum de pratiques différentes de la langue », aussi bien par écrit que par oral, au lieu d'une opposition étroite (*ibid.*).

Boyer (1996 : 24) trouve que l'oral et l'écrit ont tous les deux une spécificité de fonctionnement de sorte qu'il ne faut pas opposer ces deux formes d'expression de manière hiérarchique. Il (*ibid.*) associe la langue écrite, et seulement elle, avec la fixation et la transmission de la norme. Il (*ibid.*) trouve qu'il est même faux de parler de

la langue écrite et que nous devrions nous référer plutôt à « la bonne littérature » et aux « bons » auteurs.

En ce qui concerne la grammaticalité et la cohérence de la langue parlée, les opinions divergent chez les linguistes contemporains. Debaisieux (1997 : 27, 50) insiste sur la grammaticalité de la langue parlée : la grammaire est différente de la grammaire traditionnelle mais aussi cohérente selon elle. Blanche-Benveniste (2010 : 99), de son côté, constate à propos de la syntaxe de la langue orale qu'il serait facile de penser que la syntaxe de l'oral est incohérente, mais que « le terme général de syntaxe de l'oral est du reste assez absurde, au regard de la grande diversité des genres et des situations de parole ». Quant à la morphologie, selon Blanche-Benveniste (*id.*, p. 77), il est justifié d'estimer l'existence de deux langues, la langue parlée et la langue écrite, avec des grammaires différentes à cause de l'importance de l'orthographe sur la morphologie écrite. Selon elle, cela n'est pas valide pour la syntaxe (*ibid.*).

En traitant la langue parlée, il faut évidemment prendre en compte la grande variété des usages de français dans le monde francophone. De plus, rien qu'en France, il y a des différences en ce qui concerne le lexique, la syntaxe et la phonétique selon l'origine géographique du locuteur (Boyer 1996 : 15). En classe de FLE, bien entendu, on ne peut pas étudier toutes les dialectes ; ce n'est même pas adéquat sauf peut-être pour soulever quelques curiosités de temps en temps. Mais en général, on se concentre sur le français standard ou les « grandes lignes » parce que cela sert à la majorité des apprenants.

Peut-être plus intéressantes que les variantes géographiques pour l'enseignement de FLE, ce sont les différences entre le parler d'adolescents et celui de leurs grand-parents. Dans notre cas, nous allons analyser du matériel de FLE destiné aux enfants et aux jeunes. Pour cette raison, le parler de jeunes pourrait aussi être présent de quelque manière dans les études de FLE. Boyer (1996 : 16) insiste sur le fait que les différences lexicales entre le parler d'un adolescent et celui de ses grands-parents sont significatives. Il (*ibid.*) donne comme exemple les vocables suivants : *pote/ami* et *copain/camarade*. Ce type de différence dans le vocabulaire renvoie aussi aux différents registres de français que nous traiterons plus en détail dans le chapitre 3.3.

Cependant, les différences dans la langue parlée n'incombent pas seulement à l'âge ou à la région du locuteur. Il faut prendre en compte également la situation du discours. La

compétence situationnelle permet de modifier le discours (Boyer 1996 : 16). Les facteurs qui peuvent intervenir au cours d'un discours sont multiples, par exemple le statut, la position et l'attitude de l'interlocuteur, le lieu ou la nature du discours (*id.*, p. 16, 18). Ce sont justement ces conditions d'utilisation qui peuvent servir dans la distinction entre l'oral et l'écrit. Il faut souligner l'importance de la situation à l'oral : aussi bien les éléments référentiels proprement dits que les informations non verbales, comme les gestes et mimiques, apportent des informations. Aussi, comme nous l'avons déjà vu, la situation nous donne des informations sur les interlocuteurs, le lieu et le temps pour les identifier. (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 30).

Toutes les caractéristiques de la langue parlée ne sont pas d'égale importance pour notre recherche. Ce qui nous intéresse, ce sont surtout les caractéristiques du parlé qui peuvent être notées à l'écrit comme le sujet *on* ou le *ne* de négation. Au sens strict, l'absence du *ne* de négation, l'emploi de *on* au lieu de *nous* et par exemple l'interrogation par *est-ce que* sont tellement utilisés que l'on ne peut plus vraiment les considérer comme des fautes, bien qu'il y ait parfois cette tendance (Blanche-Benveniste 2010 : 47). Ensuite, pour parler d'autres types de caractéristiques : il y a certains traits de la matière phonique qui posent des difficultés si on essaie de les noter à l'écrit, par exemple les phénomènes de débit, de mélodie et d'intensité ainsi que les qualités et modulations des voix (Blanche-Benveniste 2010 : 34). L'intonation est tout de même parmi les sujets qui nous intéressent en particulier les questions posées par l'intonation. Ce type de questions est identifiable par le point d'interrogation à l'écrit. Pour nous, ce cas présente une construction essentielle de la langue française, importante dans la communication de la vie quotidienne et, par conséquent, intéressante à analyser au sein des manuels de FLE.

3.1.1. Le vocabulaire

L'un des grands sujets entre la langue écrite et la langue parlée reste la question du vocabulaire. Cela renvoie surtout aux différences de registre ou de niveaux de langue. Dans les années 70, Sauvageot (1972 : 109) constatait que l'on fait souvent référence au fait que la langue parlée a son propre vocabulaire, peu utilisé dans la langue écrite. Utiliser un mot déplacé dans un texte écrit ou, de la même façon, un mot trop savant

dans l'expression parlée peut surprendre le lecteur ou le locuteur (*ibid.*). Cela est sûrement exact aujourd'hui aussi : il existe une relation entre le choix du mot et le contexte où le mot sera utilisé. Pourtant, le fait qu'il y ait un lexique propre à la langue parlée ne plaît pas à tous les linguistes. Kalmbach (2013 [2012] : 586) constate qu'il n'est pas possible de dire qu'un mot ou une expression sont des mots de la langue parlée ; ils font seulement partie du registre *familier*.

Pour commencer avec le thème du vocabulaire, il faudra toutefois définir premièrement le concept de *mot* parce que le lexique est composé de ces petites unités, les *mots*. À l'écrit, les mots sont isolés par deux blancs graphiques, au moins en principe, car les traits d'union et les apostrophes peuvent poser des problèmes dans la définition (Blanche-Benveniste 2010 : 20). Par conséquent, aussi bien les monosyllabes, comme les prépositions et les articles que les éléments lexicaux sont considérés comme des mots. À l'oral, par contre, il n'est pas possible d'isoler ces mots graphiques parce qu'ils n'ont pas d'autonomie. (*ibid.*).

Les mots familiers sont souvent liés à la langue parlée et ainsi nous intéressent. L'utilisation de mots familiers peut résulter d'un commun accord entre les interlocuteurs (Blanche-Benveniste 2010 : 65). Blanche-Benveniste (2010 : 65-66) cite un observateur britannique R. A. Lodge :

J'ai toujours été frappé par l'existence au sein du lexique français d'une sorte de vocabulaire parallèle – de paires de mots quasi-synonymes (type *eau/flotte*, *argent/fric*) qui désignent des objets fréquemment évoqués, et dont un des membres de la paire appartient au français « correct », l'autre à un français moins formel (étiqueté dans les dictionnaires fam., pop., vulg., et arg.). Des dichotomies analogues sont beaucoup plus rares en anglais. (R.A. Lodge 1992 : 341, cité par Blanche-Benveniste 2010 : 65-66).

Selon Blanche-Benveniste (2010 : 66), ces mots courants (comme *bouquin*, *gaffe*, *bouffer* et *se marrer*) ne font pas partie du vocabulaire de l'argot, mais du « français non-conventionnel ». Le fait que ce ne soient pas les couches sociales les plus basses qui profitent le plus de ce vocabulaire mais celles qui sont plus élevées peut surprendre certains (Blanche-Benveniste 2010 : 66). Au sein de cette recherche, la définition « mot familier » sera suffisante la plupart du temps, surtout quand nous commencerons la partie d'analyse.

La question du vocabulaire et celle des registres est traitée par Biber (2006) du point de vue du langage universitaire anglais, mais nous pouvons tout de même appliquer quelques-unes de ses idées dans notre recherche. L'auteur (2006 : 36) constate que l'enseignement en classe et les manuels ont des objectifs et des sujets semblables. Le fait que l'enseignement en classe soit parlé et produit dans un temps réel et que les manuels soient écrits, bien préparés et édités, suscite une grande différence situationnelle entre les deux (*ibid.*). Les résultats de Biber (*ibid.*) montrent que, par conséquent, les manuels utilisent une plus grande diversité de vocables que l'enseignement en classe. Cela serait un aspect à examiner en ce qui concerne le FLE aussi, mais malheureusement limité au sein de notre recherche qui porte sur le langage utilisé spécifiquement dans les manuels. Cependant, il faut que nous réfléchissions aussi un peu sur les raisons derrière le choix du vocabulaire dans les manuels bien que le niveau de connaissances des apprenants soit très différent de la recherche de Biber.

La langue est un système qui évolue, elle ne sera jamais un produit fini car ses locuteurs la développent continuellement (Boyer 1996 : 14). Il est clair également que la langue n'existe pas sans ses locuteurs. La langue écrite connaît des règles et des standards qui prennent normalement leur temps pour changer, disons officiellement, comme les règles d'orthographe. Cela dit, il est important de caractériser les classifications dont nous profiterons plus loin dans la partie analyse du vocabulaire. Les classifications (par exemple, marquer un mot « familier ») seront basées sur les catégories trouvées dans le dictionnaire *Nouveau Petit Robert*, appelé simplement *Le Petit Robert* dans ce travail. Il est possible que quelques caractérisations soient différentes dans d'autres ouvrages ou dictionnaires car nous sommes en face de définitions assez délicates dont par exemple les dénominations peuvent varier.

Dans *Le Petit Robert* (2004), il est précisé que les variantes attribuées à des « niveaux de langue » sont affirmées aussi soigneusement que possible entre les suivantes :

De l'emploi réservé à la langue écrite et à des discours « soutenus » (notés ici LITTÉR. : « littéraire ») aux emplois « familiers » (FAM.), diverses nuances sont possibles. Il faut en distinguer les usages qui constituent de véritables signaux d'appartenance sociale comme ARG. (« argot, argotique ») ou POP. (« populaire », réservé aux emplois qui dénotent une scolarisation insuffisante dans certains milieux sociaux défavorisés). D'autres marques s'appliquent à des contenus qui ne peuvent être exprimés sans danger de choquer, tels VULG. (« vulgaire ») ou encore qui manifestent une attitude hostile et violente, du PÉJ. (« péjoratif ») à l'insulte et à l'injure raciste. (Rey-Debove et Rey 2004 : XIV).

Les variantes proposées sont donc littéraire, familier, argotique, populaire, vulgaire et péjoratif dans l'ordre qui va du langage soutenu à l'autre extrême. Toutes ces variantes ne seront pas nécessaires dans notre analyse ; nous n'attendons pas de trouver par exemple de mots littéraires ou péjoratifs dans les manuels en question même si nous ne pouvons pas encore exclure de possibilités définitivement. Ces variantes servent quand même à comprendre quel type d'échelle est applicable pour les mots du dictionnaire. De plus, ce qui nous intéresse surtout, c'est si on trouve des mots connectés aux catégories de familier, argot ou populaire dans TE1 et TE2, s'ils sont nombreux et si leur équivalent « standard » est représenté également. *Le Petit Robert* comprend également d'autres types de définitions comme « RÉGION. » pour les régionalismes de la francophonie ou la mention « MOD. » ou « moderne » en opposition avec « VX » ou « VIEILLI » (Rey-Debove et Rey 2004 : XIII). Nous nous intéressons surtout aux définitions qui sont connectées avec les niveaux de langue.

Nous voulons consacrer quelques mots au lexique et à son évolution, traités dans *Le Petit Robert* et en connection avec notre recherche. Au cours des dernières décennies, il faut noter un fort écourtement des formes que l'on trouve dans tous les registres de la langue et qui progresse toujours. Il touche les mots courants comme *météo* et *écolo* et les mots plutôt familiers comme *appart*. Ces écourtements peuvent causer des difficultés pour comprendre le mot en question parce que la coupure peut se faire pratiquement n'importe où. Par ailleurs, le double phénomène de troncation avec suffixation populaire complique la compréhension également ; il est perceptible dans plusieurs mots apparentés à l'argot, par exemple *apéro* (*apéritif*) ou *dico* (*dictionnaire*). (Rey-Debove et Rey 2004 : XIV-XV). Ce phénomène d'écourtement de mots est parmi les plus intéressants que nous allons examiner au sein du vocabulaire et il mérite de la considération à cause de sa fréquence dans la langue familière.

Enfin, nous voulons soulever ici brièvement la question de l'interjection, particularité de la langue parlée, également. Il s'agit de mots très fréquents, surtout à l'oral, mais en même temps d'un sujet très complexe et difficile à catégoriser. Nous avons décidé de le traiter avec le vocabulaire même si par exemple Riegel *et al.* (2004 [1994] : 462) y réfèrent comme classe grammaticale. Les interjections possèdent une nature et des rôles sémantiques et syntaxiques variés. À cause de cela, les termes qui font partie de la liste des interjections varient dans les différentes grammaires. Les interjections sont souvent liées aux phrases exclamatives mais, en plus d'un point d'exclamation, elles peuvent

être suivies d'une virgule ou d'un point d'interrogation à l'écrit. Ils peuvent servir pour renforcer des phrases qui expriment l'affectivité. (*ibid.*). Nous allons citer maintenant Riegel *et al.* (*ibid.*) pour montrer la place et la valeur des interjections et pour donner des exemples :

Les interjections sont généralement des formes figées et invariables, qui possèdent une grande autonomie syntaxique : [...] elles peuvent former un énoncé à elles seules, ou bien s'insérer dans une phrase à différentes places, sans s'intégrer à sa structure : ***Eh bien !*** *monsieur de Rastignac, traitez ce monde comme il le mérite de l'être* (Balzac). Quand elles constituent à elles seules un énoncé, les interjections ont une valeur expressive (*Aïe ! Hélas ! Ouf !...*) ou injonctive (*Chut ! Hé ! Holà ! Psst !...*). Avec cette dernière valeur, les interjections peuvent s'associer à l'apostrophe : *Pst ! Claire ! – Dites, vous ! – Holà ! porteurs, holà ! Là, là, là, là, là, là* (Molière). Les interjections peuvent aussi se cumuler : *Oh pardon !* (Beckett). (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 462).

Comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessus, il est possible d'identifier deux types d'interjections : celles qui sont courtes et invariables, normalement formées d'une ou deux voyelles et peut-être combinées avec une ou deux consonnes, et celles qui sont des mots ou des groupes de mots et appartiennent à différentes classes grammaticales (noms, adjectifs, adverbes, verbes à l'impératif, phrases figées). Les premières, souvent des onomatopées, peuvent modifier leur valeur selon l'intonation ou la situation et le contexte de manière qu'une interjection comme *ah !* puisse représenter par exemple la surprise, la joie, la colère ou la crainte. (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 462-464). Riegel *et al.* (*ibid.*) appellent cette catégorie « cris et bruits », et en donnent comme exemple les interjections suivantes : « ah ! bah ! bof ! ha ! hé ! eh ! ho ! oh ! ohé ! hein ! heu ! aïe ! hep ! holà ! fi ! pst ! chut ! ouf ! zut !... ». Nous trouvons qu'il est possible de remarquer ici l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement de la prononciation et de l'intonation est important : la valeur de l'interjection, et par conséquent de celle de l'énoncé, peut changer selon l'intonation utilisée. En avoir conscience aide probablement les apprenants à faire attention ; à bien écouter et à bien prononcer.

D'ailleurs, l'utilisation d'onomatopées est traitée brièvement dans le CECR également parmi le comportement paralinguistique (Conseil de l'Europe 2001 : 73). Les onomatopées y sont considérées comme des sons ou syllabes qui comprennent un sens codé et qui ne font pas partie du système phonologique de la langue de la même manière que les autres phonèmes. Elles marquent des choses différentes comme des sentiments ; par exemple la douleur (*aïe*) ou l'indifférence (*Bof !*). (*ibid.*). Ces éléments sont listés dans le CECR mais comme nous l'avons déjà constaté, le CECR ne définit pas les

contenus des programmes cadres différents, il liste plutôt des sujets à considérer. Ainsi (*ibid.*) : « Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas de quels comportements paralinguistiques cibles l'apprenant devra disposer, ou aura besoin, ou devra avoir pour a. reconnaître et comprendre, b. utiliser. »

Comme mentionné ci-dessus, les interjections peuvent aussi être des noms, utilisés soit seuls soit avec un déterminant, un adjectif, une préposition ou un complément, et pour clarifier ces possibilités, nous citons des exemples de Riegel *et al.* : *Attention ! Merci ! Ma parole ! Juste ciel ! Par exemple ! Merci pour votre aide !* (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 463). Elles peuvent également être des adjectifs, comme *Bon !*, des adverbes, comme *Alors !*, des verbes à l'impératif comme *Dites !* ou encore des phrases figées comme *Sauve qui peut !* (*ibid.*).

3.1.2. L'enseignement

Notre recherche traite la question de l'importance de la langue parlée et de sa position dans l'enseignement du FLE et dans les manuels de FLE en particulier. Nous avons voulu examiner l'importance et la pertinence d'intégrer l'apprentissage de particularités de la langue parlée dans l'enseignement de FLE.

Delbart (2009 : 249) déclare explicitement qu'il existe un besoin d'inclure le soi-disant oral réel dans l'enseignement du FLE : « De cette pratique orale des apprenants FLE qui sans être fausse sonne bizarrement, les observateurs concluent tous aujourd'hui à la nécessité d'introduire dans les classes de FLE un oral réel et non fabriqué. » Les recherches de Delbart (*id.*, p. 250) montrent grosso modo la conclusion suivante : plus d'oralité en FLE et plus d'écriture en FLM. Plus encore, elle (*ibid.*) trouve que dans l'apprentissage il faut accorder de l'importance à la distinction des registres en FLE. Pour nous, c'est une remarque très importante qui montre aussi qu'il y a un besoin pour ce type de recherches.

Delbart (*ibid.*) affirme également que pendant les dernières années, on a pu constater une ouverture naturelle sur des pratiques plus relâchées de la langue en ce qui concerne la littérature, la bande dessinée, la chanson et le slam, et qu'en même temps l'écrit formel a été écarté d'une certaine manière. Voilà une raison de plus pour laquelle

l'école et l'enseignement du FLE ne devraient pas oublier la langue courante ou « l'oral réel ». Très souvent, les bandes dessinées et les chansons, entre autres, offrent des possibilités authentiques et appropriées dont il faut profiter en classe. L'introduction à cet oral réel est en même temps une introduction à la culture française ou francophone, une des motivations derrière tout l'apprentissage de la langue française.

Ensuite, parlons des apprenants de français langue étrangère en connection avec la langue parlée et la langue écrite. D'abord, nous voulons situer le français oral et le français écrit l'un par rapport à l'autre des points de vue d'un apprenant FLM et d'un apprenant FLE, et bien évidemment en tenant compte surtout du dernier. Le lien entre l'oral et l'écrit n'est même pas toujours clair pour les francophones qui ont des difficultés dans le passage de l'oral à l'écrit (Delbart 2009 : 241).

Pour les apprenants francophones, dont le français est la langue maternelle, la parole est évidemment antérieure à l'écriture (*id.*, p. 245). Pour les apprenants FLE, la situation est différente – ou presque le contraire. Quand ils commencent à apprendre la langue française, l'écriture est normalement présente dès le début avec l'oral, et avec une très grande importance. La pratique scolaire de l'oral est donc le plus souvent concomitante avec la pratique de l'écrit, et ainsi les apprenants FLE ont plus tendance à utiliser des particularités de l'écrit à l'oral que les francophones (*id.*, p. 248).

Selon Delbart (*id.*, p. 248-249), cette remarque soutient le fait que les non francophones ont tendance à utiliser l'inversion avec les interrogations à l'oral. Pour nous cette remarque est très intéressante car nous doutons que l'inversion soit le premier choix pour les apprenants finlandais de FLE pour les questions faits à l'oral. Delbart (*id.*, p. 249) présente quand même des exemples d'un corpus LANCOM (LANGue et COMmunication) pour appuyer son affirmation en constatant que l'inversion des interrogations en français ressemble aux structures interrogatives de la langue maternelle des apprenants néerlandophones. Nous pouvons en tirer la conclusion que la langue maternelle a bien évidemment une grande influence à ce sujet, et qu'il ne faut pas la sous-estimer.

En ce qui concerne les manuels de FLE et les apprenants, Delbart (2009 : 243) constate que les dialogues des manuels pour les apprenants de FLE (ou encore FLES2⁵ selon son modèle) représentent une oralité artificielle et sont seulement préparatoires pour les apprenants qui visent à maîtriser des structures syntaxiques écrites. Elle (*ibid.*) ajoute aussi que « la vieille tradition des méthodes audio-visuelles » n'est pas complètement oubliée et on demande parfois aux apprenants de mémoriser les dialogues. Delbart (*id.*, p. 243-244) affirme que les étudiants FLE pratiquent un oral trop écrit en se référant aussi aux résultats des recherches des projets qui s'intitulent LANCOM et ELICOP.

Delbart (*id.*, p. 244) souligne fortement le besoin des professeurs de FLE ainsi que celui des élèves de se familiariser avec la réelle diversité des productions orales en français. Le but de l'apprentissage est de pouvoir utiliser ses connaissances, et l'oral réel offre une motivation considérable dans ce sens-là. Ensuite, comment introduire cet oral réel auprès des apprenants ? L'oral réel fait référence à des sources « réelles », c'est-à-dire, à un matériel qui n'est pas produit en premier lieu pour être utilisé dans un but pédagogique. Cela peut poser des défis pour l'utilisation de ce type de matériel, mais d'autre part, l'un des côtés de la pédagogie des langues reste de montrer l'utilité de l'apprentissage aux apprenants. Cette discussion renvoie bien sûr au matériel « authentique ».

Souvent, les manuels et les autres documents pédagogiques ne sont pas les seuls intermédiaires dans la classe de français. On peut y utiliser par exemple des bandes dessinées, des extraits de livres, de la publicité, des journaux, des films et des clips – les choix sont multiples aujourd'hui. L'internet offre beaucoup de moyens, mais cela dépend bien sûr du professeur et de ses méthodes. De plus, il s'agit de l'âge et de l'intérêt de l'apprenant car quelqu'un peut lire des journaux en langue étrangère, écrire des lettres à une personne francophone ou faire autre chose avec un matériel supplémentaire qui apprend des choses en dehors des manuels, et ainsi en même temps des niveaux de langue plus variés sans même que l'apprenant s'en rende compte. Les documents pédagogiques peuvent être accompagnés ou même remplacés par des documents authentiques.

⁵« français langue étrangère scolarisé 2 » signifie des élèves non francophones scolarisés dans une autre langue que le français (Delbart 2009 : 242)

Par « document authentique », nous comprenons un document dont l'objectif original n'est pas pédagogique. Selon le CECR, les textes oraux ou écrits authentiques sont produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue (Conseil de l'Europe 2001 : 112).

Selon Debaisieux (1997 : 27), à la fin des années 90, les enseignants de FLE avaient une attitude réservée envers les matériaux authentiques enregistrés parce qu'ils trouvaient que la langue parlée était informelle et/ou agrammaticale et, en général, moins précieuse que la langue écrite. Mais les attitudes ont-elles changé au fil des années ? Il semble que les enseignants de FLE trouvent souvent aujourd'hui aussi les matériaux authentiques trop difficiles et/ou inapplicables. Un peu plus de dix ans plus tard, Debaisieux (2009 : 36) constate que l'utilisation du matériel authentique s'est petit à petit répandu mais en parlant surtout des activités de compréhension – ainsi, l'utilisation des documents authentiques pour l'apprentissage ou l'enseignement de l'expression orale reste peu commune. L'une des difficultés dans l'utilisation des matériaux authentiques enregistrés tient sûrement au problème de trouver des matériaux utilisables pour les besoins des enseignants et des élèves. Les enseignants considèrent souvent les sources authentiques comme trop difficiles à utiliser en classe de FLE (*ibid.*). La difficulté peut être une conséquence de la vitesse de parole, par exemple.

Lähdesmäki (2007 : 55) constate que les auteurs de manuels ont nommé certains points qui limitent l'utilisation de textes authentiques : la difficulté des textes, la faible fréquence de structures essentielles pour l'enseignement, les droits d'auteur et le coût. Parfois, on profite d'un texte authentique simplement pour écrire un nouveau texte avec la même idée ; c'est plus facile que d'obtenir la permission de faire des changements nécessaires dans les textes originaux (*ibid.*). Lähdesmäki (*ibid.*) constate que les choix du genre jouent un grand rôle dans la poursuite de l'authenticité dans les manuels d'aujourd'hui.

L'analyse liée aux genres peut donner des informations sur les « modèles » langagiers et sociaux que les manuels donnent aux apprenants. Cette analyse est tout de même exigeante parce qu'il est difficile de classifier les textes des manuels sous les genres traditionnels. (*ibid.*). On peut imaginer que plusieurs objectifs influencent les textes des manuels, et, par conséquent, Lähdesmäki (*ibid.*) précise que l'on ne peut pas emprunter directement des textes authentiques pour les manuels. D'autre part, cela reste une raison

pour critiquer les manuels et le langage des matériaux pédagogiques. Carton (1995 : 73), cité par Debaisieux (2009 : 42), trouve que les matériaux pédagogiques sont préparés dans une langue qui ne peut pas être considérée comme de l'écrit, ni comme de l'oral et qui, en plus, contiennent des simplifications et même des invraisemblances discursives.

Selon Debaisieux (2009 : 41), l'observation de documents authentiques est comme « une activité de réflexion sur la langue indispensable à l'apprentissage ». Elle (*id.*, p. 42) trouve que les documents authentiques sont des outils importants de découverte sur le fonctionnement de la langue, et qu'ils sont accessibles plus facilement et plus systématiquement grâce aux nouvelles technologies.

Aujourd'hui, l'utilisation des documents authentiques est considérée comme possible et même souhaitable aussi au niveau débutant des études de langue étrangère par certains spécialistes. Par exemple, un ensemble de chercheurs (Richard Duda, Emmanuelle Carette, Francis Carton, Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante), réunis à une table ronde le 14 décembre 2007⁶, a discuté de cette question et a constaté qu'il existait un intérêt à utiliser des documents authentiques avec les débutants (Tyne et Boulton 2009). Cependant, la question se montre bien compliquée, même pour déterminer la notion principale de *document authentique en classe* sur laquelle les opinions divergent parce que des conditions différentes sont prises en compte.

On met souvent en avant la difficulté des documents authentiques, mais Carette (Tyne et Boulton 2009 : 276) constate qu'un document authentique n'est pas difficile en lui-même, certes pas facile non plus. Quand à la difficulté, il faut plutôt examiner les relations entre l'apprenant et le motif de compréhension. Il faut réfléchir sur ce que l'apprenant va essayer de comprendre dans le document. De plus, il faut prendre en compte aussi bien ses propres connaissances sur le sujet que les connaissances extralinguistiques, c'est-à-dire sa compréhension du monde. Toutes ces relations entre l'apprenant et le document mènent à une compréhension plutôt difficile ou facile. (*ibid.*). Bien évidemment, l'enseignant doit être conscient de ces aspects. Le rôle de

⁶ Au colloque international « Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues » organisé par l'équipe CRAPEL du laboratoire ATILF (Nancy Université / CNRS) et le laboratoire ICAR (Université Lyon 2 / CNRS / ENS-LSH), en partenariat avec l'INRP (Lyon)

l'enseignant est important : pour qu'un document puisse être une ressource profitable pour l'apprenant, les choix méthodologiques devraient être volontairement opérés et justifiés en relation avec des objectifs d'apprentissage (Dubois *et al.* 2010 : 4).

3.2. Les structures grammaticales à l'oral et à l'écrit

Dans ce chapitre, nous allons présenter des structures grammaticales qui peuvent se conduire d'une manière différente à l'oral et à l'écrit. Cela est intéressant pour répondre à l'une de nos questions de recherche : quels types de structures les apprenants de FLE risquent-ils de ne pas comprendre en étudiant surtout le français écrit ? Mais aussi : quels sont les points grammaticaux qui varient entre l'oral et l'écrit, et qui sont présents dans des manuels de FLE ? Nous allons traiter les quatre points grammaticaux suivants, d'abord dans ce chapitre d'une manière assez générale et plus tard dans la partie d'analyse des manuels : l'interrogation, le *ne* de négation, le sujet *on* et finalement les dislocations.

3.2.1. L'interrogation

Commençons ce sous-chapitre par une interrogation : qu'est-ce qu'une interrogation ou une phrase interrogative ? Pour donner une réponse linguistique, elle peut être définie de la façon suivante :

[Elle] exprime une demande d'information adressée à un interlocuteur ; elle constitue une question qui appelle généralement une réponse. [...] L'interrogation recourt à une intonation spécifique et à des moyens morphologiques et syntaxiques particuliers et variés, qui sont conditionnés par les registres de langue et marqués par l'opposition entre l'oral et l'écrit. (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 391).

Nous soulignons le fait qu'il y a une différence caractérisée par le registre utilisé et par le discours écrit ou oral. Examinons cet aspect plus en détail.

Delbart (2009 : 245) traite une question importante dans son article sur les manières dont certaines structures grammaticales s'utilisent à l'oral et à l'écrit. Elle (*ibid.*) s'est concentrée surtout sur l'interrogation. Il s'agit de l'une des capacités qui est importante déjà relativement tôt dans l'apprentissage d'une langue. Normalement, tout au début des

études d'une langue étrangère, on apprend à demander par exemple le nom et l'âge de quelqu'un, et on apprend à répondre à cette question. L'interrogation la plus courante à l'oral est l'intonative (Terry 1970 ; Gadet 1989, cité par Delbart 2009 : 246). Elle est également utilisée dans le langage sms qui peut être considéré comme une forme assez nouvelle d'écriture mais importante dans la vie d'aujourd'hui. Notre hypothèse est qu'elle est aussi enseignée au début des études de FLE dans les manuels du corpus.

L'interrogation intonative veut dire que l'interrogation est marquée par l'intonation, elle n'utilise pas d'inversion. Elle s'utilise dans des contextes différents. Riegel *et al.* (2004 [1994] : 391) distinguent deux groupes fondamentaux pour l'interrogation : l'interrogation totale et l'interrogation partielle. L'intonative peut être utilisée avec les deux. Selon Riegel *et al.* (*id.*, p. 391), l'interrogation totale « porte sur l'ensemble du matériau (ou du contenu propositionnel) de la phrase et appelle une réponse globale *oui* ou *non*, qui équivaut à la reprise affirmative ou négative de la question posée ». En revanche, l'interrogation partielle « porte sur une partie de la phrase, sur un de ses constituants, qu'elle appelle en réponse » (*ibid.*). L'interrogation totale fait référence à des structures différentes dont l'interrogation marquée par la seule intonation est un exemple (*id.*, p. 392). Elle est utilisée à l'oral, en particulier, et caractérisée de la manière suivante par Riegel *et al.* (*ibid.*) : « Cette forme d'interrogation est la plus simple : seule l'intonation non conclusive la distingue de la phrase déclarative, dont elle garde l'ordre des constituants. »

En plus des formes standard, l'interrogation partielle comprend des formes familières parmi lesquelles on trouve aussi l'utilisation de l'intonation : une montée finale qui est semblable à l'intonation utilisée dans l'interrogation totale (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 398). Cette interrogation est formée avec un terme interrogatif qui occupe la place du constituant concerné, par exemple : « Tu vas où ? » (*ibid.*).

Comparons l'interrogation intonative avec d'autres types d'interrogation. La construction *est-ce que* est l'une des possibilités. Elle est employée aujourd'hui à l'oral et à l'écrit, et elle est très fréquente en français moderne (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 393). Delbart (2009 : 246) constate aussi que cette forme pourrait déjà être décrite comme une « forme écrite ou, à tout le moins, moins spontanée ». Au XVIIe siècle, cette construction était considérée comme familière (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 393). Blanche-Benveniste (2010 : 49-49) confirme également qu'elle a été considérée comme

une faute de la langue parlée, mais elle ne l'est plus car c'est une construction très utilisée aujourd'hui.

L'inversion, de son côté, est une forme utilisée surtout à l'écrit, et en particulier dans la littérature. L'inversion veut dire que le sujet se trouve après le verbe, et par conséquent, on parle de l'inversion du sujet. (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 392). Riegel *et al.* (*id.*, p. 391-393) distinguent deux types d'inversion selon la nature du sujet : l'inversion simple et celle dite « complexe » où le sujet est placé avant le verbe, mais il est repris après le verbe par un pronom personnel. Les études de Delbart (2009 : 245-246) montrent que l'inversion est considérée comme le registre de l'interrogation soutenue (et adaptée à la langue écrite) par les étudiants FLM. L'inversion ne fonctionne pas toujours sans paraître ridicule (Blanche-Benveniste 2010 : 49). Blanche-Benveniste (*ibid.*) donne comme exemple les embarras du sujet *je* : *Cours-Je [sic] ? Lui réponds-je ? Lui écris-je ?* et quelques emplois de *ce* : *Sera-ce mon tour ? Seront-ce vos choix ? Sont-ce vos amis ? En sont-ce ?*.

Comme hypothèse de départ, nous pensions que la langue parlée serait présente dans les manuels de FLE par exemple sous forme de questions intonatives. Cela est basé sur notre propre expérience de l'apprentissage des rudiments du FLE en cours et dans les manuels. Nous examinerons les questions utilisées et la ou les formes interrogatives enseignées au début des études dans les manuels TE1 et TE2 dans le chapitre 4.

3.2.2. Le *ne* de négation

Le *ne* de négation fait partie des indices grammaticaux du langage de prestige tout comme par exemple l'interrogation par postposition du sujet (Blanche-Benveniste 2010 : 66). À l'écrit, l'omission de *ne* de négation est considérée comme familière (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 37). Mais à l'oral le *ne* de négation est absent dans environ 95 % des conversations (Blanche-Benveniste 2010 : 48-49). Il s'agit donc d'un phénomène extrêmement courant à l'oral. Cette particularité grammaticale, l'absence du *ne* de négation, se trouve dans les conversations de tous les locuteurs : les médecins comme les dirigeants politiques l'utilisent également. Pourtant, le *ne* de négation est bien plus répandu dans certains discours publics qui sont rédigés dans un langage très surveillé, comme les discours de Jacques Chirac. Selon Blanche-Benveniste, le fait de

mettre le *ne* de négation est aussi parmi les premières caractéristiques utilisées par les enfants pour imiter un parler soutenu. (*id.*, p. 49).

La langue parlée contient du « matériel » qui n'est pas facile à enregistrer au moyen de l'écriture, et le *ne* de négation en est un exemple. Blanche-Benveniste (2010 : 35) commente cette difficulté en disant qu'il n'est pas possible d'écrire avec simplicité des « neutralisations ». La présence ou l'absence du *ne* de négation peut être remarquée dans les exemples suivants de Blanche-Benveniste (*ibid.*) : « on n'y pense pas toujours / on y pense pas toujours ».

Il ne s'agit pas d'un nouveau phénomène comme le montre Blanche-Benveniste (2010 : 55) : l'absence de *ne* de négation a été observée déjà dans les paroles de l'enfant roi Louis XIII au XVII^{ème} siècle. Quoique cette forme ne soit pas acceptée à l'écrit en français standard, nous examinerons comment la négation est enseignée dans les manuels TE1 et TE2 pour voir si le point de vue de la langue parlée a été pris en compte. En tout cas, les textes des manuels sont pour la plupart des dialogues de la vie quotidienne. En théorie, cela permettrait très bien l'omission de *ne*, mais cela ne convient probablement pas aux objectifs pédagogiques.

3.2.3. Le sujet *on*

Le sujet *on* fait référence à l'utilisation du pronom personnel *on* au lieu du pronom personnel *nous*, surtout à l'oral. Le pronom *on* peut seulement être employé comme sujet, et il fait référence à « une personne ou à un ensemble de personnes d'extension variable, que le locuteur ne peut ou ne veut pas identifier de façon plus précise » (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 197). Cela veut dire que le pronom *on* peut renvoyer soit au singulier soit au pluriel, qui sont donc deux référents différents (Kalmbach 2013 [2012] : 321). Cet usage du pronom *on* est tout à fait commun, chez tous les locuteurs, même dans les discours des hommes politiques (Blanche-Benveniste 2010 : 50). Ainsi, l'emploi de *on* pour *nous* n'est plus considéré comme une faute aujourd'hui. Pourtant, selon Riegel *et al.* (2004 [1994] : 197), cet usage est condamné par les puristes, même en parlant du français moderne.

Les puristes critiquent l'alternance de *on* et *nous* dans les reprises, car la reprise en construction détachée reste en tout cas *nous* (*ibid.*). Riegel *et al.* (*ibid.*) donnent comme exemple les constructions suivantes : *Nous, on veut bien.* / **On, on veut bien.* La dernière n'est pas correcte. Blanche-Benveniste (2010 : 50) précise de son côté que la construction *nous on...* ne semble pas si correcte, et que les hommes politiques ne l'utilisent vraiment pas, bien que le pronom *on* fasse partie de leur vocabulaire également.

Kalmbach (2013 [2012] : 321) fait remarquer une ressemblance considérable à ce sujet entre le finnois et le français : le finnois utilise également un équivalent de *on* à la place de la 1^{ère} personne du pluriel dans la langue parlée, et c'est le passif ou « *passiivi* ». Un exemple courant de la langue familière : *On y va !* qui correspond à « *Mennään!* » en finnois. Cette correspondance aide les apprenants de FLE à comprendre l'utilisation et la signification du pronom *on*.

3.2.4. Les dislocations

La dislocation est l'un des moyens pour insister en français ou mettre en relief un constituant de la phrase (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 425). Cela veut dire qu'un « constituant est détaché en tête ou en fin de phrase et repris ou annoncé par un pronom » (*id.*, p. 426). L'accent est mis sur ce constituant détaché du reste de la phrase par une pause à l'oral et par la virgule à l'écrit. Parfois, la pause n'est pas clairement marquée quand le constituant, particulièrement un infinitif ou une complétive, est séparé à la fin de la phrase. L'apparition ou la reprise du constituant détaché est faite par un pronom personnel ou démonstratif. En bref, la dislocation est représentée par un dédoublement. (*ibid.*). Nous donnons notre propre exemple de dislocation : « **Ton ami, il** est charmant. » La phrase commence par un groupe nominal (GN), détaché en tête de phrase, qui est repris par un pronom personnel, *il*. Nous parlons du dédoublement, mais en fait, il est possible qu'à l'oral un constituant soit séparé en tête de phrase sans être repris par un pronom comme le montre l'exemple suivant présenté par Riegel *et al.* (*id.*, p. 428) : « L'or, j'aime. »

Nous avons vu que la dislocation pouvait faire référence à un constituant disloqué soit à gauche soit à droite, c'est-à-dire en tête ou en fin de phrase. Les exemples suivants tirés

de *La grammaire FLE pour les étudiants finnophones* de Kalmbach⁷ (2013 [2012] : 514) présentent bien l'idée principale de la différence entre ces deux types de dislocations :

Jean n'est pas bête. [phrase normale]
Jean, il est pas bête. [dislocation à gauche]
Il est pas bête, Jean. [dislocation à droite]

Au sein de notre recherche, nous nous intéressons aussi bien à la dislocation à droite qu'à la dislocation à gauche, mais avec quelques précisions. La dislocation à droite nous intéresse dans son intégralité car elle est typiquement utilisée à l'oral et rare dans la langue écrite (Kalmbach 2013 [2012] : 514). Autrement dit, c'est une structure grammaticale qui caractérise la langue orale ; fort intéressante pour ce travail. La dislocation à gauche, de son côté, contient des procédés typiques aussi bien de la langue parlée que de la langue écrite. Voyons maintenant plus en détail les caractéristiques de ces deux dislocations.

La dislocation à droite veut dire qu'un constituant est détaché en position de « rappel » tandis que le cas de la dislocation à gauche est la position de « prolepse » (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 427). Dans les deux cas, le constituant détaché occupe la place du thème et le reste de la phrase forme le propos (*ibid.*). Il est plus fréquent de thématiser un élément au début de la phrase, en prolepse. Autrement dit, la dislocation à gauche est plus fréquente que celle à droite. (Kalmbach 2013 [2012] : 513). Considérons un exemple de Kalmbach (*ibid.*) : « Mes parents ont vendu leur maison. » Les variantes de cet exemple sont les suivantes (*ibid.*) :

- a) Mes parents, ils ont vendu leur maison.
- b) Leur maison, mes parents l'ont vendue.
- c) Mes parents, leur maison, ils l'ont vendue.

L'élément à gauche, le GN thématifié, est repris par un pronom. La variante a) avec le sujet en prolepse est caractéristique de la langue parlée et inhabituelle pour la langue écrite. La variante b), par contre, avec le COD (ou le complément d'objet direct) en prolepse est assez commune pour la langue écrite quand le COD est un GN. La variante c) n'est utilisée que dans la langue parlée, elle contient des éléments qui sont thématifiés

⁷ Pour le moment, disponible uniquement en ligne: <http://research.jyu.fi/grfle/> (consulté le 24/04/2014)

librement : le sujet et l'objet sont détachés tous les deux. À propos, si l'élément thématisé est un COI (un complément d'objet indirect) ou un complément circonstanciel, il est courant de le mettre en tête de phrase à l'écrit également, et il ne s'agit pas vraiment de dislocation dans ce cas-là. (Kalmbach 2013 [2012] : 513).

Les exemples ci-dessus traitent comme éléments thématisés les GN mais cet élément en tête ou en fin de phrase pourrait être également un pronom personnel tonique repris par un pronom personnel clitique (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 427). Nous en donnons un exemple : « **Moi, je** suis heureux. » Cette thématisation du pronom sujet est très courante à l'oral, et selon Kalmbach (2013 [2012] : 513), il s'agit aujourd'hui d'un moyen d'expression plutôt banal, avec une valeur de mise en relief diminuée. Effectivement, ces types d'expression font partie des discours quotidiens et sont probablement bien présentés dans les manuels de FLE.

En plus des possibilités que nous avons déjà vues, il est possible que les deux dislocations, la dislocation à gauche et la dislocation à droite, se trouvent dans la même phrase (Kalmbach 2013 [2012] : 514). Les constructions peuvent donc être assez complexes, et toutes ne sont pas pertinentes considérant les apprenants débutants, surtout pas à l'école primaire. Nous voulons donner un cadre aussi exhaustif que possible au sein de cette recherche, juste pour avoir une impression des phénomènes traités dans leur multiplicité.

En ce qui concerne la dislocation à droite, dans certains cas, le sujet *il* ou *ça* du verbe peut être omis devant le verbe quand on parle du registre familier ou très familier (Kalmbach 2013 [2012] : 514). Par exemple : « M'énerve, cette pub ! ». Le verbe se trouve en tête de phrase et le sujet reste sous-entendu même s'il n'est pas prononcé. La dislocation à droite comprend également des phrases nominales utilisées surtout au mode exclamatif à l'oral. (*ibid.*). Voici notre exemple de ce cas : « Magnifique, le voyage ! ». Le propos se trouve en tête de phrase et il est normalement un adjectif attribut (*ibid.*). Ces types d'exclamation paraissent compréhensibles aussi pour les élèves plus jeunes et débutants dans l'apprentissage du FLE. À part dans les exclamations, la dislocation est fréquemment utilisée dans l'interrogation directe dans laquelle elle peut se situer soit à gauche soit à droite, le propos étant toujours la partie interrogative de la phrase (*ibid.*), comme dans les exemples suivants : « La baguette, ça coûte combien ? » et « Il est où, ton ami ? ». Cette construction est aussi quelque chose

que l'on peut facilement trouver dans les dialogues des manuels de FLE. Par contre, nous nous contentons de mentionner qu'il existe quelques cas plus plus « difficiles » de dislocation à droite : son utilisation avec la focalisation d'un déterminant, adjectif ou adverbe (de sorte que le verbe en rappel soit précédé de la conjonction *que*) et aussi l'utilisation avec un infinitif qui est précédé de son marqueur *de* ou de la préposition qui le détermine généralement (*ibid.*). Ces cas ne sont pas pertinents pour l'analyse des manuels de débutants.

Après avoir vu les exemples ci-dessus, il est plus facile comprendre le fait que la dislocation est parfois aussi appelée *redondance syntaxique* par les grammairiens (Blanche-Benveniste 2010 : 47). Blanche-Benveniste (*ibid.*) constate qu'elle « a été attribuée tour à tour au manque de maturité infantine, aux influences étrangères, aux régions, ou à une évolution récente de la langue ». Pourtant, la dislocation est une structure ancienne et utilisée par tout le monde (*ibid.*). Ainsi, elle peut être considérée comme une partie importante de la langue française, surtout de la langue parlée. Et effectivement, la dislocation est une structure grammaticale que l'on pourrait trouver dans des manuels de FLE également, bien qu'il s'agisse d'un phénomène assez complexe pour le niveau débutant. Notre hypothèse est que la structure est implicitement présente dans les manuels. La dislocation à gauche est sûrement présente puisque c'est une structure typique de la langue, en particulier de la langue écrite. La dislocation à droite, phénomène de la langue orale, va être consciencieusement examinée pour voir si elle est introduite aux apprenants débutants de FLE. Aussi, en considérant la complexité du sujet, il faudra se demander s'il est pertinent d'inclure cette structure, et de quelle manière, dans les manuels pour débutants.

3.3. Les registres de langue

Les registres sont liés à la sociolinguistique comme nous l'avons déjà constaté – un domaine indispensable pour notre recherche. Les sociolinguistes examinent toujours la langue en connexion avec le contexte social, et c'est *la langue en usage*, qu'elle soit écrite ou parlée, qui est importante en sociolinguistique (Biber et Finegan 1994 : 3-4). Pour être plus précis encore, en ce qui concerne les registres, nous pouvons parler de la compétence sociolinguistique. La compétence sociolinguistique fait référence à la

connaissance et aux compétences dont on a besoin pour que la langue fonctionne dans sa dimension sociale (Conseil de l'Europe 2001 : 93). Les registres peuvent y être inclus avec des marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents (*ibid.*). En tout cas, comme Biber et Finegan (1994 : 4) le constatent, non seulement la sociolinguistique est un terme vaste mais le terme de *registre* est aussi difficile à déterminer succinctement. Dans ce chapitre 3.3., nous avons l'intention de présenter les dimensions que les registres de langue comprennent, aussi complètement que possible, mais en n'oubliant pas notre point de vue de didactique de langues.

Selon le CECR, le mot *registre* se réfère aux « différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents » (Conseil de l'Europe 2001 : 94). Nous voulons soulever les deux côtés de cette définition : les variétés de langues et les contextes différents. Tous les deux sont donc pertinents pour les registres. En termes généraux, le registre est une variété de langage liée à son contexte d'usage (Biber et Finegan 1994 : 4). Ainsi, il ne faudrait pas confondre les registres par exemple avec les dialectes. Pourtant, le terme de *registre* est parfois confondu avec des termes comme *dialecte*, *genre* et *conversation* (Ferguson 1994 : 15). En outre, il existe un désaccord considérable entre la définition de *registre* et sa relation avec les termes *genre*, *type de texte* et *style* (Biber 1994 : 32). Tous ces termes sont parfois soulevés en parlant des registres de langue et les linguistes ne sont pas tout à fait d'accord sur toutes leurs utilisations ou fonctions.

Les registres sont utilisés pour des situations, des sujets et des objectifs différents, et en plus de la forme, c'est le contenu qui varie (Biber et Finegan 1994 : 6). Les locuteurs ne disent pas normalement la même chose dans la conversation et dans les études académiques, par exemple (*ibid.*). Ils s'adressent d'une façon différente selon l'âge, le sexe et le statut de l'autre personne ou des autres personnes, mais aussi selon la situation ; si elle est formelle ou pas, s'il s'agit d'un rituel religieux, d'un événement sportif, et ainsi de suite (Ferguson 1994 : 16). Selon Ferguson, cela est une variation de la différence linguistique en corrélation avec différentes occasions d'usage. Ce type de variation a été appelé par la suite la variation de registres (« register variation » en anglais), et par conséquent, on parle de l'analyse de registres. (*ibid.*).

En ce qui concerne l'analyse de registres, selon Biber (1994 : 33), les études sur les registres sont normalement composées de trois facteurs qui sont les suivants : la description de caractéristiques situationnelles d'un registre, la description de caractéristiques linguistiques et l'analyse d'associations fonctionnelles ou conventionnelles entre les caractéristiques situationnelles et linguistiques. D'ailleurs, un cadre complet pour l'analyse de registres devrait prendre en compte les trois facteurs mentionnés et offrir des outils pour ces analyses (*ibid.*).

Y a-t-il des marqueurs de registres « facilement » identifiables ? Biber (1994 : 34-35) mentionne une caractéristique intéressante : le choix lexical ne marque pas normalement un registre même si les mots peuvent être classés selon des sujets. Et pourtant, Petiot (1977 : 73) affirme que le vocabulaire donne « les moyens d'accès les plus disponibles au repérage des registres ». Biber (1994 : 34-35), de son côté, présente comme exemple les mots anglais *home run* et *inning* que l'on pourrait très bien trouver dans des textes sur le base-ball – ces mots peuvent être liés à un sujet spécifique – mais qui pourraient être utilisés dans plusieurs registres comme les émissions sur le sport, les articles de journaux ou les romans. Par contre, les caractéristiques grammaticales peuvent parfois fonctionner comme des marqueurs de registres selon lui (*id.*, p. 35). Finalement, ce sont souvent les caractéristiques lexicales et grammaticales fondamentales et leurs distributions relatives qui peuvent faire la différence entre les registres. Les caractéristiques linguistiques à considérer font partie de plusieurs classes linguistiques comme les caractéristiques phonologiques, pronoms, interrogations, adjectifs, négation, etc. Tout cela veut dire que les caractéristiques individuelles ne suffisent pas mais qu'il faut des analyses fondées sur la cooccurrence et sur les modèles d'alternance dans un groupe de caractéristiques linguistiques pour révéler des différences entre les registres. (*ibid.*).

Après ces commentaires de quelques linguistes, nous voyons que la catégorisation des registres n'est pas une tâche facile ni exhaustive. Les limites entre les registres paraissent vagues et assez compliquées à analyser. Boyer (1996 : 18) constate également que les facteurs situationnels sont trop nombreux et trop imprévisibles pour une classification schématique et, pourtant, « on parle souvent de 'registre de langue', en se référant à des situations ('familiales', 'soutenues'...), posées comme immuables, auxquelles correspondrait un usage invariant ». Il faut faire des compte rendus et non pas se concentrer sur des marqueurs individuels ni oublier l'importance de la situation et

du contexte. Les « catégories » que l'on trouve par exemple dans les dictionnaires font référence à la situation plutôt qu'à un registre. À cause de cela, au sein de notre recherche, nous préférons parler de la langue parlée et de la langue écrite (ou du français familier et du français standard) qui sont des catégories plus pertinentes pour l'analyse de manuels de FLE.

3.3.1. « Registre » ou « niveau » de langue ?

Dans ce sous-chapitre, nous traiterons une question de terminologie plus en détail : celle de *registres de langue* et/ou de *niveaux de langue*. Nous avons intitulé le chapitre 3.3. « Les registres de langue », mais il faut absolument faire entrer la notion de *niveaux de langue* dans la thématique. On peut souvent entendre parler des deux notions comme des synonymes, mais en même temps on s'interroge sur les nuances et les possibles différences entre les termes. Ces deux termes font-ils allusion à la même problématique et y a-t-il des différences entre les deux ? Comment sont-ils liés à la langue écrite et à la langue parlée ?

Pour commencer, le dictionnaire *Petit Robert* donne la définition suivante de *niveaux de langue* (s.v. *niveau*) : « caractère d'une langue (littéraire, didactique, courant, familier, vulgaire), en rapport avec le niveau social, culturel de ceux qui la parlent » tandis que pour les registres, il ne donne pas de définition au sens linguistique, c'est-à-dire dans le même sens que pour les niveaux. Mais au sens figuré, le *Petit Robert* définit les registres de la façon suivante (s.v. *registre*) : « Caractères particuliers, 'tonalité' propre (d'une œuvre, du discours) [...] *Registres d'usage. Un registre familier, soutenu.* » Ainsi, les deux définitions contiennent toutes les deux le mot *caractère* ; les termes donnent une caractérisation en parlant de la langue, par exemple « familier ». La différence est que les niveaux de langue sont caractérisés en relation avec le niveau social et culturel du locuteur. Mais en même temps, nous rappelons que les deux définitions font partie de domaines un peu différents dans le dictionnaire.

Voyons ce qu'en disent quelques spécialistes. Petiot (1977 : 71) fait une remarque concernant les différences entre les termes : le terme de *niveaux* implique une hiérarchisation contrairement à celui de *registres*. Cela vient probablement du fait que le terme-même de *niveau* suggère l'existence de plusieurs degrés, d'autres plus bas et

d'autres plus élevés. Dans ce sens-là, le terme de *registres* paraît plus neutre. Petiot (1977) elle-même semble utiliser les deux termes comme alternatifs l'un à l'autre dans son article.

Kalmbach (2013 [2012] : 584) apporte un autre point de vue à cette discussion. Il explique les termes de la manière suivante : les registres de langue sont des « registres » de style que l'on peut distinguer à l'intérieur des niveaux de langue. Les niveaux, de leur côté, sont caractérisés comme des variétés de la langue en fonction de la situation. Le registre, ou le « style », le plus important selon Kalmbach est le registre familier ou *la langue familière*. C'est une forme de la langue parlée qui est utilisée dans des contextes non officiels et qui se manifeste surtout par un vocabulaire « familier ». En ce qui concerne la limite entre la langue parlée et la langue familière, elle n'est pas toujours très claire. D'autres styles en plus du style familier sont par exemple le style *littéraire* ou le style *poétique*. (*ibid.*). En fin de compte, aussi bien le registre de langue que le niveau de langue sont liés aux facteurs situationnels (Kalmbach 2013 [2012] : 581 ; Boyer 1996 : 18). Les termes sont donc utilisés dans les mêmes contextes, et plusieurs linguistes les mentionnent dans leurs textes avec la conjonction « ou ». Selon Boyer (1996 : 18), il existe une certaine tendance à éviter le terme de *niveaux de langue* de nos jours.

3.3.2. Catégorisations possibles

Comment catégoriser des traits de grammaire ou de vocabulaire selon les registres de langue et quels sont les registres à utiliser dans la catégorisation ? Il existe plusieurs classements pour la langue française, et nous en avons déjà vu quelques possibilités plus haut. Les observations de Blanche-Benveniste (2010) donnent une idée de l'histoire des classements de la langue parlée. Les manuels scolaires, et par la suite les dictionnaires, ont utilisé par exemple les classements suivants : *familier*, *populaire*, *soutenu*, *académique*, *littéraire*, *poétique*, *archaïque* (Blanche-Benveniste 2010 : 63). Blanche-Benveniste (*id.*, p. 65) ajoute que les phénomènes de la langue parlée sont d'une grande complexité. Et naturellement, c'est un défi pour les classements. Quant au locuteur et au choix de la forme dans un certain contexte, Authier et Meunier (1972 : 53) soulèvent la question du « sentiment de niveau de langue » chez les locuteurs : pour étiqueter un

énoncé, les locuteurs semblent utiliser une intuition nette sur différents niveaux ou registres de langue. C'est comme une échelle relative dont les caractérisations (par exemple *affectée, très soignée, familière, commune, vulgaire* ou *populaire*) sont connectées au milieu socio-culturel du sujet (*ibid.*). En fin de compte, il n'y a pas de définition univoque pour le niveau de langue, et la perception du niveau est même plus loin d'être telle (Kalmbach 2013 [2012] : 584). Elle dépend par exemple du locuteur, de ses connaissances linguistiques, de sa culture et de l'époque (*ibid.*).

Petiot (1977 : 69) traite la question des registres de langue et manuels scolaires dans sa recherche dans laquelle elle avait inclus des manuels se référant aux études linguistiques et tenant compte des registres de langue. Les manuels concernés proposent tous des qualifications de niveaux différentes comme par exemple *langue familière* et *langue soutenue* (*id.*, p. 71). Pourtant, les possibilités multiples nous montrent que chaque manuel établit ses propres qualifications, ses propres niveaux. Il semble donc que les qualifications doivent simplement être justifiées dans leur contexte d'utilisation ; il n'y a pas un seul choix pour la liste de niveaux ou registres. Petiot (*ibid.*) signale que les manuels n'avaient pas donné de critères de reconnaissance pour l'étiquetage utilisé, à part la consultation du dictionnaire proposé par un des manuels concernés. Elle (*id.*, p. 71-72) demande quand même entre parenthèses si c'est « un critère rigoureusement établi ». Boyer (1996 : 18), lui, trouve qu'un « mot, une tournure ne sont pas en eux-mêmes 'vulgaires' ou 'populaires', c'est, à travers eux, le locuteur qui est jugé et le groupe dont il partage les normes sociales et linguistiques ».

Kalmbach (2013 [2012] : 584) utilise les quatre niveaux suivants dans son ouvrage sur la grammaire du FLE : langue écrite, langue soutenue, langue courante et langue parlée. Voyons comment Kalmbach définit ces catégories. Tout d'abord, la langue écrite représente une forme utilisée normalement dans des contextes officiels comme un discours, un article ou un manuel de grammaire. La langue soutenue, de son côté, est une forme « archaïsante » de la langue écrite avec ses connections au français classique du XVII^e siècle. Cette forme se trouve assez souvent chez les auteurs littéraires d'aujourd'hui, les journalistes et l'Académie française, en particulier. Ensuite, en ce qui concerne la langue courante, c'est une forme de la langue écrite qui utilise l'ordre des mots et la structure générale de la phrase comme la langue écrite mais qui vise à ne pas utiliser d'aspects complexes ni archaïsants. Un exemple de la langue courante serait la préférence des interrogations avec *est-ce que* au lieu de l'inversion. Enfin, la langue

parlée est une forme qui n'est pas utilisée uniquement à l'oral, mais aussi à l'écrit, dans des contextes qui ressemblent à la communication orale – sur l'Internet, en particulier. La langue parlée valorise quelques procédés syntaxiques particuliers comme la dislocation. (*ibid.*).

Nous voulons faire entrer également le point de vue du CECR dans cette discussion sur les classements. Le CECR utilise le terme de *niveaux de formalisme* pour traiter ce sujet. Ces niveaux de formalisme sont présentés avec les exemples suivants dans le CECR (Conseil de l'Europe 2001 : 94) :

- | | |
|------------|---------------------------------|
| - officiel | <i>Messieurs, la Cour !</i> |
| - formel | <i>La séance est ouverte.</i> |
| - neutre | <i>Pouvons-nous commencer ?</i> |
| - informel | <i>On commence ?</i> |
| - familial | <i>On y va ?</i> |
| - intime | <i>Alors, ça vient ?</i> |

Nous trouvons qu'il est important d'insérer ici ces exemples car ils donnent une meilleure idée des six niveaux de formalisme listés dans l'ouvrage. Pour présenter le langage utilisé dans les manuels, il ne sera pas nécessaire de faire une analyse utilisant tous ces niveaux vu la quantité du corpus et les groupes cibles de notre corpus. Ainsi, nous nous concentrerons sur la différence entre la langue parlée et la langue standard comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises. En outre, nous essayerons de signaler, quand ce sera nécessaire, s'il s'agit par exemple de formes familières, courantes ou neutres. Le point de vue présenté dans le CECR est qu'au début – à peu près jusqu'au niveau B1 – un registre assez neutre est conforme à l'apprentissage (Conseil de l'Europe 2001 : 94). Ce registre est vraisemblablement utilisé par les locuteurs natifs avec des étrangers et des inconnus, et par conséquent, attendu de ces derniers aussi. Avec le temps, l'apprenant pourra se familiariser avec d'autres registres, plus formels ou plus familiers. Cela se fait d'abord en réception, comme en lisant des textes différents. L'usage inapproprié de registres plus formels ou plus familiers expose à des malentendus ou au ridicule. (*ibid.*).

3.3.3. Les textes pédagogiques et les manuels

On peut dire que les manuels de langue étrangère sont un genre à part ; Lähdesmäki (2007 : 54) fait référence à cela dans son article sur les manuels d'anglais et leur genre. Ce genre de manuels de langue étrangère a sûrement une influence sur les registres utilisés dans les manuels parce qu'un genre spécifique de ce type comprend ses propres fonctionnements au niveau de la langue. Il est important pour les manuels de langues étrangères que leurs genres, ou leurs types de textes, soient aussi variés que possible (Lähdesmäki 2007 : 54). Les manuels doivent comprendre des sujets et des textes différents car leur but est d'enseigner des choses diverses. Aujourd'hui, l'influence de plusieurs médias et sources d'information ainsi que de technologie peut être un grand avantage pour les auteurs de manuels.

Nous devons nous souvenir que tout texte détaché de son contexte original puis inséré dans un manuel change son caractère à cause du nouveau contexte – bien que le texte soit authentique. D'une part, l'utilisateur du manuel n'a pas les mêmes attentes, et de l'autre, l'objectif du texte n'est plus le même que dans le contexte original. (Lähdesmäki 2007 : 59). Il est clair que les manuels sont faits pour les besoins des apprenants, alors il ne faut pas oublier leur influence primordiale sur la langue utilisée.

Il est important de connaître les niveaux appropriés à des situations spécifiques. Ce n'est pas possible pour un apprenant qui ne connaît que les bases de la langue, mais par exemple la « présentation » petit à petit de mots familiers de la langue parlée mettrait l'accent sur les connaissances langagières de tous les jours dès le début. Nous ne pensons pas qu'il serait pertinent de présenter plusieurs registres déjà dans le début des études de FLE, mais qu'il serait bien de mettre l'accent sur la relation langue parlée/langue écrite assez tôt. Petiot (1977 : 72) constate que l'introduction de registres de langue en classe de français pose des difficultés, et par conséquent, il est facile d'imaginer que les problèmes font partie de l'intégration du sujet en classe de FLE également.

Pour réfléchir encore à la possibilité d'inclure les registres dans les manuels, Petiot (*id.*, p. 75) estime qu'il s'agit de la volonté de présenter la réalité extra-scolaire à l'école, mais finalement le centre reste toujours la « réalité scolaire ». La réalité extra-scolaire n'est pas la même après avoir subi la sélection de thèmes et termes dans les manuels

(*ibid.*). De toute façon, en classe de FLE, on a toujours besoin de sélection dans une certaine mesure comme l'apprentissage se déroule dans un contexte où les élèves parlent une autre langue que le français langue maternelle. Nous sommes quand même d'accord pour dire que pour le FLE aussi, il est question de présenter ou d'enseigner « le français réel », donc la réalité extra-scolaire, à l'école.

Pour toutes les raisons ci-dessus, nous voulons examiner les manuels de notre corpus, afin de voir s'il y a des indications de la langue parlée. Il y en a probablement quelques-unes, comme des abréviations de mots. Dans le chapitre suivant, nous envisageons de catégoriser les découvertes et d'analyser la façon dont la langue parlée est présentée dans les manuels.

4. L'analyse des manuels

Le chapitre 4 est consacré à la partie d'analyse des manuels pour caractériser le français utilisé dans *Tous ensemble 1* et *Tous ensemble 2*, surtout au niveau de la langue parlée. L'analyse porte sur les marques de la langue parlée et sur les possibles registres de la langue et leurs manifestations aussi bien au niveau du vocabulaire que des structures grammaticales. En plus des occurrences, nous examinerons aussi si les manuels donnent des renseignements ou des remarques sur l'utilisation des particularités de la langue parlée en comparaison avec le français « standard », la norme. En somme, tout cela sert à révéler si la différence entre la langue parlée et la langue écrite est établie dans les manuels de primaire et si oui, de quelle manière.

Nous sommes consciente que la définition de français standard peut rester un peu floue si on tient compte de toutes les variétés et nuances possibles de la langue qui ne sont pas toujours faciles à catégoriser. Sauvageot (1972 : 178) traite ce problème de délimitation de la langue « standard » ou « normale » en signalant :

Ici, comme toujours en linguistique, nous avons affaire à ce qu'on appelle des 'isoglosses', c'est-à-dire que tout phénomène, projeté sur une carte, occupe son aire propre qui n'a ni l'étendue, ni les frontières des autres aires où se projettent les autres phénomènes qu'on a pu saisir. D'une variété de langue à l'autre, il n'y a pas de coupure franche, mais des transitions à peine sensibles. [...] C'est dans ce sens et avec ses restrictions que nous avons fait allusion à une certaine variété de parlé [sic] qui a fait l'objet des observations et des réflexions qui ont précédé. (Sauvageot 1972 : 178).

De la même manière, nous ferons allusion aux marques de langue parlée et de langue standard discutées dans cette recherche, surtout dans le chapitre 3.

4.1. Le corpus

Tout d'abord, nous allons présenter plus en détail le corpus utilisé pour l'analyse : les manuels de français langue étrangère *Tous ensemble 1* et *Tous ensemble 2*. Ces manuels sont destinés aux études de base commençant à l'école primaire, c'est-à-dire pour les langues A1 et A2 du système finlandais. En premier lieu, TE1 et TE2 sont destinés à la langue A2 (classes 4-6 ou 5-6), donc celle qui commence plus tard à l'école primaire, mais ils peuvent également être utilisés pour la langue A1. Les deux manuels

comprennent aussi bien les textes que les exercices dans le même livre, donc l'apprenant aura besoin d'un seul livre à la fois. En plus des manuels, la série comprend du matériel supplémentaire pour l'enseignant (les guides de l'enseignant et les CD ou le matériel auditif pour les deux manuels) qui n'est toute de même pas parmi nos objets de recherche. Nous nous concentrerons aussi bien sur les textes que sur les exercices de ces deux manuels, mais en précisant le contenu qui est pris en compte (textes et/ou exercices) séparément pour chaque propriété analysée.

En général, au niveau de l'école primaire, l'enseignement scolaire des langues étrangères a tendance à valoriser les objectifs à l'égard de la compétence générale de l'individu. Cela veut dire que la construction et le développement de compétences sont soulignés dans l'enseignement dans cette phase de l'apprentissage. Ensuite, pour les apprenants de 11 à 16 ans, les objectifs qui sont en rapport avec la compétence communicative langagière sont généralement valorisés. (Conseil de l'Europe 2001 : 129). Il est clair que dans les études de FLE il faut également commencer à construire l'apprentissage à partir de constructions de base, petit à petit. Par conséquent, nous ne nous attendons pas à trouver une riche variation de registres dans les manuels TE1 et TE2, mais quelques exemples des particularités de la langue parlée. Le groupe cible de ces manuels comprend les apprenants d'environ 10 à 12 ans.

La série *Tous ensemble* met l'emphase sur les situations de communication pratiques dès le début, et avance par l'oral vers l'apprentissage de l'écrit, mais de manière que l'accent reste toujours dans la communication et les compétences orales. La série suit le programme cadre national actuel qui date de 2004. (Kalaja *et al.* 2009 : 4). Par la suite, les deux manuels sont analysés un à la fois, mais nous ferons un compte rendu comparatif des résultats dans le sous-chapitre 4.4.

4.2. *Tous ensemble 1*

Tous ensemble 1 peut être commencé soit en 3^{ème}, 4^{ème} ou 5^{ème} classe selon la langue A1 ou la langue A2 et le programme de l'école. Nous avons déjà constaté que la série était tout d'abord destinée aux élèves de la langue A2, et ainsi, TE1 serait commencé soit en 4^{ème} soit en 5^{ème} classe. La maison d'édition Otava donne une proposition de plan pour avancer avec TE1 et TE2 dans le cas de la langue A2. Le plan est téléchargeable en

document Word sur leur site Internet⁸. En pratique, ce plan n'est que indicatif, et finalement, c'est l'enseignant qui décide comment le groupe avance. En tout cas, cette information est importante si on considère les groupes cibles – un ou deux ans de différence peut être un facteur remarquable vu les capacités à apprendre et à digérer l'information des apprenants de cet âge.

4.2.1. Le vocabulaire

Dans le classement du vocabulaire, tant dans *Tous ensemble 1* que dans *Tous ensemble 2*, nous utilisons le dictionnaire *Nouveau Petit Robert* pour classifier des vocables. Notre but est d'identifier les mots qui se distinguent de la langue standard. En d'autres termes, nous cherchons surtout des marques de la langue familière. Bien évidemment, nous ne vérifierons pas tous les mots des manuels ; nous comptons sur notre connaissance de la langue française pour identifier les variantes du registre familier (ou d'autres registres) que nous consulterons ensuite dans le dictionnaire. Dans le *Petit Robert*, comme nous allons le voir, les mots de ce genre font souvent partie de la catégorie « familier » qui utilise l'abréviation *FAM.* dans les descriptions des mots concernés. Ce terme, ou cette abréviation (*FAM.*), est expliqué de la façon suivante dans le *Nouveau Petit Robert* (2004 [1967] : XXVII) : « familier (usage parlé et même écrit de la langue quotidienne : conversation, etc., mais ne s'emploierait pas dans les circonstances solennelles ; concerne la situation de discours et non l'appartenance sociale, à la différence de *POP.*) ».

Comme hypothèse, nous pensons que le vocabulaire utilisé dans la série *Tous ensemble* restera plutôt standard avec quelques exceptions comme les manuels sont destinés aux débutants et aux enfants. Effectivement, les mots classés comme familiers ne sont pas utilisés sur chaque ou même toutes les deux pages, mais ils existent dès le début de TE1 comme le tableau suivant le montre :

⁸ <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/luokat1-6/tous-ensemble/> (consulté le 07/05/2014)

Mot ou expression dans TE1	Page	Classification du <i>Petit Robert</i>	Possible(s) équivalent(s) standard	Entrée du <i>Petit Robert (s.v.)</i>
le prof	10	fam.	le professeur	prof
pas mal	12	loc.	assez bien, bien	mal
sympa	22	fam.	sympathique	sympa
cool	22	fam. (langage des jeunes)	agréable, excellent; sympathique	cool
super	22	fam.	supérieur, formidable	super
la télé	29	fam.	la télévision	télé
le foot	31	fam.	le football	football
frigo	32	fam.	réfrigérateur, frigidaire	frigo
maths	36	fam.	mathématiques	maths ou math
(c'est) nul	36	fam. (par extension)	bête	nul, nulle
ciné	43	fam.	cinéma	ciné
promo	43	fam.	promotion	promotion
bisous	52	fam.	baiser	bisou
la bise	62	fam.	baiser sur la joue	bise
le coca	64	fam.	le coca-cola	coca-cola

Tableau 3 : Classification des mots du registre familier dans TE1 et leurs équivalents standard

Comme nous pouvons le voir à l'aide du Tableau 3, plusieurs exemples de la langue familière représentent des abréviations de mots standard. Nous avons traité ce sujet déjà dans la partie théorique de ce travail. Cet écourtement de mots est un phénomène répandu ces dernières décennies qui peut tout de même causer des difficultés de compréhension (Rey-Debove et Rey 2004 : XIV-XV). Nous voulons souligner que les abréviations de ce genre sont communes dans la langue parlée et font partie de la vie quotidienne. TE1 contient par exemple les abréviations ou les écourtements suivants : *le prof*, *sympa*, *la télé* et *le foot*. Tous ces mots sont évidemment proches du monde des élèves. Non seulement ils sont importants dans la vie de tous les jours, mais aussi probablement plus faciles à mémoriser et à apprendre pour les apprenants. Nous trouvons que leur présence est justifiée dans le manuel comme il s'agit des mots très fréquemment utilisés. Parmi les mots familiers dans TE1, nous avons noté également quelques expressions dont *pas mal* et *c'est nul*. Ces expressions font partie des dialogues qui essaient ainsi de se rapprocher des discussions réelles du quotidien.

Nous voulons soulever aussi une particularité du vocabulaire. Pour apprendre les noms des membres de la famille, TE1 avance de la manière suivante quant aux parents : les formes standard, c'est-à-dire *le père* et *la mère*, sont présentées bien avant les formes plus émotives de la langue parlée, *papa* et *maman*. Ces mots ne sont pas listés dans le tableau parce que le *Petit Robert* ne les définit pas comme FAM. dans ce sens-là, même s'il explique qu'il s'agit de termes affectueux. La famille est l'une des premières thématiques traitées avec les apprenants, et cet exemple (quoique occasionnel) montre que les auteurs ont voulu mettre l'accent d'abord sur l'apprentissage des formes standard avec cette thématique. Pourtant, les références à la langue enfantine ou au langage des jeunes sont naturelles quand on considère le groupe cible.

Il faut noter que la série *Tous ensemble* ne prend pas vraiment en compte l'apprentissage des nuances de mots familiers. Dans le vocabulaire alphabétique (*français – finnois* et *finnois – français*) et dans les vocabulaires de chaque chapitre de ces deux manuels, après des mots familiers, il y a la remarque finnoise *tutt*. qui veut dire « *tuttavallinen* » ou « *familier* » en français. Elle est mise entre parenthèses et elle n'est pas expliquée, alors elle n'est probablement pas très visible pour les jeunes apprenants FLE. Nous trouvons que l'enseignant a une grande responsabilité pour faire remarquer les nuances des mots familiers pendant les leçons car le manuel n'insiste pas sur ce point. D'autre part, les apprenants sont très jeunes, et pour cette raison, il n'est pas possible d'inclure de longues explications qu'ils ne sont pas capables de digérer. Et aussi, comme le Tableau 3 le montre, même si nous n'y avons pas inclus les occurrences totales des mots, les mots familiers ne sont pas très nombreux dans TE1. Plusieurs mots du tableau sont utilisés à plusieurs reprises dans le manuel, mais la quantité des différents mots familiers n'est pas très grande au total.

Consacrons encore quelques mots aux interjections. Elles ne sont pas présentées dans le tableau mais les interjections existent tout au long du manuel. Comme nous l'avons déjà précisé, les textes du TE1 sont des dialogues, en particulier. Quant aux dialogues, ils créent un cadre important pour l'utilisation des interjections. Les interlocuteurs en profitent par exemple pour exprimer leur attitude affective. TE1 contient par exemple les interjections suivantes : *Ah!*, *Ah non!*, *Bof*, *Zut alors!*, *Allô!*, *Euh* et *Oh, non!* Les interjections rendent les conversations plus réelles, et elles sont assez compréhensibles même pour les enfants.

4.2.2. Les structures grammaticales

L'interrogation

Comme nous traitons les études de base du FLE, il est intéressant de voir quelles constructions interrogatives sont introduites et enseignées et dans quel ordre dans les deux manuels, tout au début de l'apprentissage. Notre intention est de voir si l'importance est donnée aux constructions de la langue parlée selon notre hypothèse proposée dans le chapitre 3.2.1. L'interrogation intonative est la plus courante à l'oral, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail. Elle est aussi la seule forme purement orale parmi les interrogations ; la forme *est-ce que* est devenue tout à fait acceptée à l'écrit aussi. En ce qui concerne TE1, il introduit justement la forme intonative dans la toute première question du manuel :

- 1) « Comment tu t'appelles ? » (TE1 : 7)

L'adverbe interrogatif *comment* peut être placé soit au début soit à la fin de la phrase dans le cas de l'interrogation intonative, c'est-à-dire dans la langue parlée (Kalmbach 2013 [2012] : 546). Si le mot interrogatif se trouvait en fin de proposition, la question serait un peu plus familière encore (*ibid.*).

Dans la partie *Grammaire*, les auteurs soulèvent la formation intonative de l'interrogation à partir d'une phrase déclarative en donnant l'instruction suivante en finnois : « Ranskan kielessä voit muodostaa kysymyksiä helposti väitelauseesta äänen sävelkulkua muuttamalla. » (TE1 : 70). La formation est illustrée avec des flèches ascendantes et descendantes à côté des exemples de questions intonatives (*Ça va ?*, *C'est M. Walter ?*) et de leurs équivalents déclaratifs (TE1 : 70). Par conséquent, les interrogations intonatives sont bien présentes dans TE1. Nous l'illustrons avec le tableau suivant :

	Intonation	<i>Est-ce que</i>	Inversion simple	Inversion complexe
Ch. 1	1	2	1	0
Ch. 2	7	2	1	0
Ch. 3	6	9	0	0
Ch. 4	2	0	5	0
Ch. 5	6	1	2	0
Ch. 6	3	2	3	0
Ch. 7	14	12	0	0
Ch. 8	7	2	1	0
Ch. 9	6	1	0	0
Ch. 10	3	4	5	0
Ch. 11	8	1	0	0
Ch. 12	10	0	1	0
Au total	73	36	19	0

Tableau 4 : Les types d'interrogations dans TE1

Dans le Tableau 4, nous avons inclus tous les chapitres du manuel, aussi bien les textes que les exercices. L'abréviation *Ch.* est utilisée pour *chapitre*. Nous n'avons pas pris en compte les pages *Unité* ni les pages *Sur place* sur l'information culturelle ni les pages de révision à la fin de chaque unité pour tenir compte des dialogues, des textes et des exercices en particulier. Aussi, les pages *Unité* et les pages de révision servent à présenter ou à réviser des structures et des thèmes qui sont plus amplement présents dans les chapitres et les exercices. En ce qui concerne les formes interrogatives incluses de chaque chapitre, nous avons comptabilisé toutes les occurrences y compris quand la même interrogation était présente plusieurs fois – ce qui est souvent le cas. Nous pensons que l'occurrence totale a quand même une influence sur les jeunes apprenants qui apprennent en grande partie par la répétition au lieu des règles. Pour cela, les occurrences totales représentent peut-être mieux la possible influence sur l'élève.

Considérons ensuite les résultats du Tableau 4. TE1 utilise dans le chapitre 1, donc déjà tout au début du manuel, l'interrogation avec inversion du sujet en plus d'autres formes d'interrogation :

2) « *Qui est-ce ?* » (TE1 : 8)

La même question est le sujet du premier exercice du chapitre 1. Cette forme de question fait partie de la langue écrite (Kalmbach 2013 [2012] : 550). L'exemple 2) est

présent à plusieurs reprises dans le manuel. Pour poser la question sur une chose au lieu d'une personne, le manuel utilise la forme: *Qu'est-ce que c'est ?*. Ces deux constructions sont apprises ensemble dans la partie grammaire à la fin du manuel (TE1 : 70-71). Évidemment, pour les jeunes apprenants, il s'agit de mémoriser les questions du modèle sans vraiment réfléchir à la manière dont elles sont formées. Mais serait-il plus facile de suivre le même modèle avec ces deux interrogations ? TE1 enseigne les formes différentes pour ces interrogations : la forme de la langue écrite (*Qui est-ce ?*) et la forme de la langue courante (*Qu'est-ce que c'est ?*). En somme, l'occurrence totale de l'inversion simple dans TE1 semble assez grande, plus grande que nous ne l'avions prévu. Pourtant, une grande partie de ces interrogations sont formées avec l'adverbe interrogatif *où*, comme par exemple *Où sont Julien et Matéo ?* (TE1 : 55). Même s'il s'agit de l'inversion du sujet, cette forme peut être considérée comme appartenant à la langue courante (Kalmbach 2013 [2012] : 543). L'un des exercices contient une inversion notable :

3) **Connaissez-vous** d'autres mots avec le même son ? (TE1 : 27)

De toute façon, cet exemple est traduit en finnois juste à côté de la proposition à cause de son degré de difficulté, alors il est possible que les élèves ne fassent pas trop attention à la question en français même si elle est mise en caractère gras.

Nous voulons encore soulever un exemple plus particulier de TE1 sur la langue parlée qui n'est pas visible dans le Tableau 4. Selon Kalmbach (2013 [2012] : 532), la question avec dislocation est très fréquente dans la langue parlée familière. Dans ce cas-là, la question proprement dite est formée avec l'intonation (*ibid.*). Kalmbach (*ibid.*) constate que l'utilisation de la dislocation n'est pas recommandable avant de bien maîtriser la langue française à cause de l'ordre des mots qui n'est pas forcément facile à déduire. Cette caractéristique de la langue parlée est visible dans TE1 avec l'exemple suivant :

4) Le sac, il est où ? (TE1 : 23)

En somme, nous pouvons dire que la forme de la langue parlée, c'est-à-dire l'intonation, est la plus représentée dans TE1. La forme *est-ce que* est assez courante également, mais utilisée uniquement dans les interrogations partielles qui commencent par *qu'est-ce que*, semble-t-il. L'absence d'inversion complexe, par contre, n'est pas du tout surprenante puisque c'est surtout une forme littéraire.

Le ne de négation

Le manuel TE1 apprend à former et à utiliser la négation *ne – pas* seulement à la fin du manuel, dans le dernier chapitre. La première occurrence de cette négation se trouve seulement dans le chapitre 7 (TE1 : 39) : « Je **ne** sais **pas**. » Dans la partie *Grammaire*, les auteurs ont également inclus des instructions avec des exemples pour faire la forme de base de négation : « Ranskan kielessä **tarvitset kieltolauseeseen kaksi sanaa : ne...pas**. Ne ympäröivät verbiä. » (TE1 : 80). Évidemment, comme on s’y attendait, le manuel ne fait pas de commentaires sur l’omission du *ne* de la négation. Il souligne la nécessité de deux mots négatifs. Les instructions sont courtes et les plus claires possibles pour les jeunes apprenants. La logique et la cohérence aident les apprenants et ainsi, il ne serait probablement pas approprié de présenter la particularité de la langue parlée avant d’avoir compris et appris la forme standard.

Le sujet on

Le sujet *on*, utilisé au lieu du sujet *nous*, est présent presque dès les premières pages du manuel TE1 et ainsi dès le début de l’apprentissage du FLE avec ce manuel. Plus précisément, il apparaît pour la première fois à la page 12 de TE1 dans une sorte de boîte d’information dans laquelle il fait partie du titre de la boîte : *on dit*. Ces sortes de boîtes sont présentes dans tout le manuel (mais pas dans chaque chapitre), et elles présentent toujours des phrases ou des constructions pour la communication orale. Les titres de ce genre ne sont pas très visibles pour les apprenants, surtout pas au début, sans peut-être la remarque de l’enseignant.

Pour illustrer les occurrences du sujet *on* en comparaison avec celles du sujet *nous* dans TE1 et TE2, nous avons préparé le Tableau 5. Les occurrences sont tirées des chapitres (= le texte et le titre du chapitre et les images liées au texte) des deux manuels. Nous avons donc exclu les exercices et les pages *Unité* pour tenir compte des dialogues ou des textes en particulier.

	ON	NOUS
TE1	11	8
TE2	34	14
Au total	45	22

Tableau 5 : Les occurrences des sujets *on* et *nous* dans TE1 et TE2

Le tableau montre que les occurrences du sujet *on* (11) et du sujet *nous* (8) sont quasi équivalentes dans les chapitres de TE1. Une dizaine d'occurrences pour les deux sujets n'est pas beaucoup, mais il faut se souvenir qu'ils s'utilisent aussi par exemple dans les exercices du manuel. Cependant, il semble que la forme de la langue parlée ne soit pas encore favorisée dans TE1.

Concernant tout le manuel, le sujet *on* est d'abord utilisé dans les titres et dans les instructions des exercices, et ensuite introduit d'une manière plus explicite pour les élèves dans le texte du chapitre 5 (TE1 : 25) et surtout dans quelques exercices du chapitre 6. Ces exercices apprennent aux élèves les formes du singulier des verbes en *-er*, c'est-à-dire de la première conjugaison, avec tous les pronoms personnels du singulier : *je, tu, il, elle, on*. Le pronom *nous*, par contre, est introduit seulement après le pronom *on* pour la première fois dans le chapitre 8 (TE1 : 43). Les références explicites à la langue parlée, en ce qui concerne l'utilisation de *on*, ne sont pas nombreuses. Dans le vocabulaire de TE1, on trouve le signe *puhek*. (qui veut dire « puhekielinen » ou « de la langue parlée ») à côté les formes *on a / meillä on* (TE1 : 91). De nouveau, cette référence n'est pas très visible pour les apprenants. En somme, nous pouvons tirer la conclusion que le pronom *on* est inclus assez tôt, avant le pronom *nous*, et dans ce sens-là, il occupe une place assez importante. Pourtant, la relation entre les deux pronoms et la langue parlée n'est pas encore très claire.

Les dislocations

Avant de commenter les dislocations dans TE1, considérons à quelle échelle le phénomène est présent dans les deux manuels à l'aide de notre tableau sur les occurrences :

	Dislocation à droite	Dislocation à gauche
TE1	3	11
TE2	5	19
Au total	8	30

Tableau 6 : Les dislocations dans TE1 et TE2

Il est bien visible que non seulement la dislocation à gauche mais aussi la dislocation à droite s'utilisent dans TE1. Comme prévu, la dislocation à gauche est plus commune avec ses 11 occurrences comparées aux trois occurrences de la dislocation à droite. Précisons encore que les occurrences sont tirées des chapitres de chacun des deux manuels. Ainsi, nous n'avons pas inclus les exercices ni les autres pages des manuels dans les sommes ci-dessus.

Dans le chapitre 3.2.4, nous avons vu que la dislocation à droite était typique de l'oral et rare à l'écrit. Comme phénomène, elle est aussi moins fréquente que la dislocation à gauche. D'ailleurs, cela se reflète dans le Tableau 6. Les phrases contenant la dislocation à droite dans les textes de TE1 sont les suivantes :

- 5) **Ça** fait combien **un T-shirt** ? (TE1 : 43)
- 6) **Je** ne sais pas, **moi**. (TE1 : 55)
- 7) Regarde, **il** est là **ton T-shirt**. (TE1 : 55)

Il est vrai que les phrases de ce type avec la dislocation à droite peuvent poser des difficultés pour les apprenants de FLE en primaire à cause de leur nature complexe. Pour les jeunes apprenants, ce serait plus facile si par exemple la phrase (7) ci-dessus était exprimé tout simplement de la façon suivante : « Regarde, ton T-shirt est là. » Alors, est-il approprié d'inclure des phrases comme (5), (6) et (7) dans un manuel de FLE de primaire ou faudrait-il être plus patient dans la présentation de phénomènes divers de la langue parlée ? Une chose est claire : les expressions de ce genre rendent les dialogues un peu plus naturels.

Ensuite, donnons encore quelques exemples de dislocation à gauche présents dans TE1 :

- 8) **Charlotte**, qui est-**ce** ? (TE1 : 25)
- 9) **Astérix**, **c'**est un film super ! (TE1 : 39)
- 10) **Moi**, **j'**ai encore 8 euros. (TE1 : 43)
- 11) Voilà **mon cadeau** : **un T-shirt de Zidane**, j'adore. (TE1 : 46)

La phrase (10) représente le cas très courant à l'oral dans lequel un pronom personnel tonique est repris par un pronom personnel clitique (Riegel *et al.* 2004 [1994] : 427). Surtout la construction *moi, je...* est très bien représentée parmi les occurrences de la dislocation à gauche dans TE1, mais aussi dans TE2. Par contre, pour une dialogue, la phrase (8) avec l'inversion semble un choix surprenant au lieu de la forme de la langue familière *C'est qui ?*, par exemple. La phrase (11), de son côté, est l'exemple d'un cas particulier que nous avons traité dans la partie théorique. Il s'agit d'une phrase orale avec un constituant séparé en tête de phrase mais qui n'est pas repris par un pronom (*id.*, p. 428). Les exemples sont donc divers bien qu'ils ne soient pas encore très nombreux dans TE1.

4.3. Tous ensemble 2

Le manuel *Tous ensemble 2* est utilisé en primaire après *Tous ensemble 1*. Il est destiné soit à la 5^{ème} soit à la 6^{ème} classe, ou facultativement pour les deux. Cela dépend du programme de l'école et de l'enseignant, mais évidemment aussi du progrès du groupe.

4.3.1. Le vocabulaire

Nous avons déjà constaté que les thèmes traités dans la série *Tous ensemble* font partie de la vie quotidienne et que les textes sont pour la plupart des dialogues. Elomaa (2009 : 158) utilise le terme *dialogue interactif de modèle* (« interaktiivinen mallidialogi » en finnois) pour les dialogues de ce genre. Ils comprennent des actes de langage liés à des situations différentes : faire les courses, voyager, aller au restaurant, etc. En général, ces dialogues dans des situations interactives sont compris dans les matériaux pédagogiques destinés au niveau débutant. (*ibid.*) Cela est le cas dans notre corpus de manuels également. Les mots et les expressions tirés des manuels (tous les textes et les exercices compris) et présentés dans le Tableau 7 donnent une idée des situations et des thèmes dans TE2 :

Mot ou expression dans TE2	Page	Classification du <i>Petit Robert</i>	Possible(s) équivalent(s) standard	Entrée du <i>Petit Robert (s.v.)</i>
la bise	8	fam.	baiser sur la joue	bise
fais gaffe (faire gaffe)	8	fam.	faire attention	gaffe
génial	8	fam.	extraordinaire	génial, iale, iaux
un coca	9	fam.	coca-cola	coca-cola
foot	15	fam.	football	football
crevé	27	fam.	très fatigué	crevé, -ée
Tu parles.	27	absolt, fam.		parler
ma puce	31	fam.		puce
super	31	fam.	supérieur, formidable	super
cool	31	fam. (langage des jeunes)	agréable, excellent; sympathique	cool
Mamie	33	fam., lang. enfantin	grand-mère	mamie ou mammy
Papi	33	fam.	grand-père	papi ou papy
C'est parti!	36	loc. plais.	commencer, démarrer	partir
sympas (sympa)	36	fam.	sympathique	sympa
interro	39	abrév. fam.	interrogation	interrogation
maths	39	fam.	mathématiques	maths ou math
rigolo	40	fam.	amusant	rigolo, ote
la télé	44	fam.	la télévision	télé
bizz	47		baiser sur la joue	
trucs (truc)	55	fam.	chose, gadget	truc
le prof	62	fam.	le professeur	prof
bus	66	fam.	autobus	bus
colo	75	abrév. fam.	colonie de vacances	colonie
géo (histoire-géo)	81	abrév. fam.	géographie (histoire-géographie)	géographie
hobby	85	anglic.	passé-temps, loisirs favoris	hobby

Tableau 7 : Classification des mots de la langue parlée dans TE2 et leurs équivalents standard

Dans ce tableau, nous avons inclus tous les mots familiers, même ceux qui ont déjà été présentés dans TE1 pour la première fois dans le Tableau 3. Pourtant, tous les mots familiers du manuel apparaissent seulement une fois dans chaque tableau bien qu'ils soient utilisés plusieurs fois dans le manuel. Ainsi, nous ne présentons pas les occurrences totales de chaque mot familier au sein de ce travail.

À l'aide du Tableau 7, nous pouvons voir que les abréviations ou les écourtements de mots constituent un groupe assez grand si on considère aussi les mots familiers dans TE2. Nous avons inclus 25 mots ou expressions de la langue parlée au total dans le Tableau 5 dont neuf mots sont des abréviations. Autrement dit, 36% des découvertes sont des abréviations ou des écourtements de mots standard. Notre corpus est relativement petit, trop petit pour faire des généralisations, mais le résultat indique que ce type de mots de la langue parlée représente un phénomène assez visible dans les manuels.

Le Tableau 7 contient aussi la locution « C'est parti ! » et une autre expression particulière : « Tu parles. » Les définitions de ces deux expressions naturelles pour la langue parlée sont données dans le vocabulaire du manuel (« Lähdetään ! » pour le premier et « Älä höpötä ! » pour le deuxième). Sinon, la compréhension serait difficile pour les élèves puisqu'il s'agit d'expressions particulières. Les locutions ne sont pas nombreuses dans les deux manuels, donc ces quelques exemples ne donnent qu'une petite introduction à cet aspect du français de tous les jours.

Une autre caractéristique intéressante concerne la présentation des appellations pour les grands-parents. En analysant le vocabulaire de TE1, nous avons vu que pour les parents les formes standard étaient présentées avant les formes plus familières. Dans TE2, on présente les appellations des grands-parents dans un exercice (p. 33) aussi bien avec les formes standard (*grand-mère, grand-père*) qu'avec les formes familières, présentées dans le Tableau 7 (*Mamie, Papi*). Considérant la langue parlée, il est intéressant que les formes standard soient mentionnées dans une image associée à l'exercice (*Salut, Grand-mère ! Salut, Grand-père !*) tandis que les formes familières sont mentionnées dans l'une des phrases de l'exercice. Ainsi, l'exercice ne souligne pas la différence de niveaux à l'aide de l'image qui pourrait très bien contenir les formes plus proches de la langue parlée.

En ce qui concerne les interjections dans TE2, elles sont de nouveau assez bien présentes. Les textes sont surtout des dialogues et à cause de cela, les interjections se répètent dans tout le manuel. Petit à petit, les élèves peuvent apprendre à les utiliser à l'oral par eux-mêmes.

4.3.2. Les structures grammaticales

L'interrogation

Pour illustrer les interrogations de TE2, nous utilisons un tableau similaire à celui utilisé pour TE1 :

	<i>Intonation</i>	<i>Est-ce que</i>	<i>Inversion simple</i>	<i>Inversion complexe</i>
Ch. 1	11	7	1	0
Ch. 2	14	11	3	0
Ch. 3	4	1	4	0
Ch. 4	15	2	1	0
Ch. 5	10	17	3	0
Ch. 6	4	4	1	0
Ch. 7	12	3	1	0
Ch. 8	12	8	5	0
Ch. 9	3	4	4	0
Ch. 10	5	3	1	0
Ch. 11	9	4	0	0
Ch. 12	8	8	0	0
Au total	107	72	24	0

Tableau 8 : Les interrogations dans TE2

Le Tableau 8 est construit et interprété de la même manière que le Tableau 4. Quelques interrogations du manuel n'entrent pas dans le Tableau 8 comme elles ne peuvent pas être clairement placées dans l'un des quatre groupes principaux. Par exemple : « Qui fait les courses au supermarché ? » (TE2 : 9). Dans ce cas-là, *qui* fonctionne comme sujet et il n'y a pas d'inversion. Selon Kalmbach (2013 [2012] : 536), cette construction brève peut être utilisée dans toutes les situations.

TE2 traite les interrogations totales commençant par *est-ce que* plus en détail déjà dans le premier chapitre du manuel dans lequel il apprend à former ces questions à partir des interrogations intonatives. Comme nous l'avons vu, ces types d'interrogation n'étaient pas encore présentés dans TE1. Il paraît pertinent d'avancer dans cet ordre comme les interrogations intonatives sont étroitement liées à l'oral, et en plus, elles sont faciles à apprendre pour les petits simplement en imitant l'intonation. Dans le chapitre 1 de TE2, il y a aussi bien des interrogations intonatives que des interrogations avec la construction *est-ce que*. Nous en donnons quelques exemples (TE2 : 8) :

- 12) Vous êtes en forme ?
- 13) Matéo, tu as ton jeu vidéo ?
- 14) Est-ce que tu as ton jeu vidéo ?
- 15) Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?

Les exemples (13) et (14) représentent la même interrogation, le premier avec l'intonation et le dernier avec la construction *est-ce que*. Ainsi, à l'aide du même contenu dans ces deux phrases interrogatives, les élèves peuvent faire la différence probablement plus facilement qu'avec des exemples qui portent sur des contenus différents. Pourtant, cela ne leur permet pas de comprendre les différences d'emploi entre les deux variantes. De nouveau, nous faisons face à la question de l'âge et des capacités à apprendre.

Le grand nombre d'interrogations dans le chapitre 5 est dû au fait que ce chapitre traite l'utilisation de *est-ce que* avec un mot interrogatif comme *que*, *où* ou *quand*. La construction *est-ce que* fait partie de la langue courante, entre la langue écrite et la langue parlée, par exemple dans les études de Kalmbach (2013 [2012]). Une autre raison à ce grand nombre d'interrogations est une sorte de tableau avec le titre « Tu poses des questions » qui se trouve parmi les exercices du chapitre et dont nous avons inclus les interrogations dans le tableau. Le tableau présente différentes manières de poser des questions sur des choses diverses comme l'âge, le prix, le nombre, l'heure, etc. Ainsi, il rassemble les différentes formes qui ont été enseignées jusqu'au chapitre 5. Nous pouvons constater que les sujets sont toujours proches de la vie quotidienne – ce qui demanderait donc l'utilisation des formes de la langue parlée également. À l'aide du Tableau 8, il est encore intéressant de remarquer que les interrogations semblent être moins visibles dans les derniers chapitres du manuel. Du moins elles ne sont pas soulignées.

TE2 contient également des variantes avec dislocation dont l'exemple suivant (qui n'est pas compris dans le tableau) :

- 16) **Elle** arrive à quelle heure, **ta sœur** ? (TE2 : 41)

Nous avons déjà soulevé cette question dans l'analyse de TE1, mais nous voulons encore citer Kalmbach (2013 [2012] : 547) pour bien faire comprendre la complexité de cette structure : « ces constructions exigent une très bonne connaissance des mécanismes de la langue parlée et sont donc à manier avec prudence par l'apprenant

FLE ». Les exemples de ce type sont inclus dans ce travail pour montrer que les manuels en question ne contiennent pas seulement de « simples » constructions intonatives en ce qui concerne la langue parlée.

Le *ne* de négation

Dans TE2, le *ne* de négation est utilisé systématiquement tout au long du manuel. La cohérence ne se brise pas. Il est clair que cet usage systématique aide les petits apprenants à comprendre le fonctionnement de la négation *ne – pas* inconsciemment. Pourtant, les dialogues semblent parfois recherchés car le *ne* est très souvent omis à l'oral dans la vie réelle. Nous avons trouvé un seul exemple de l'omission du *ne* de la négation dans le manuel :

17) J'ai **rien** entendu. (TE2 : 25)

Cette phrase se trouve sur une page qui fait partie d'une double page intitulée *La France en fête*. Cette double page compte parmi les pages *Sur place* qui se trouvent à la fin de chaque unité du manuel, et qui sont consacrées à l'information culturelle. L'omission de *ne* est utilisée dans une chanson qui contient aussi d'autres propriétés de la langue parlée. Ainsi, l'enseignant devra mentionner l'influence de l'oral en traitant cette chanson avec les élèves. Il est possible que la négation de la chanson ne soit pas très compréhensible pour les apprenants car il s'agit de la négation *ne – rien* et pas de la négation de base *ne – pas*, que les élèves ont apprise.

À cause de ces résultats qui montrent que l'omission du *ne* de la négation est un phénomène extrêmement rare (uniquement une occurrence trouvée), nous trouvons qu'il n'est pas nécessaire de présenter de tableau sur ce phénomène.

Le sujet *on*

Dans le Tableau 5, nous avons présenté les occurrences des sujets *on* et *nous* dans TE2. Selon les résultats, le sujet *on* s'utilise beaucoup plus que le sujet *nous* : le premier est utilisé 34 fois et le dernier 14 fois dans le manuel. Ce résultat montre que la présence de la forme de la langue parlée est assez forte, et que la différence entre les deux sujets est

beaucoup plus grande que dans TE1. D'autre part, n'oublions pas que les textes et les dialogues de chapitres sont plus développés et plus longs que ceux du premier manuel de la série *Tous ensemble*.

Dans la partie théorique, nous avons vu que le pronom *on* était utilisé presque toujours au lieu de la 1^{ère} personne du pluriel dans la langue parlée (Kalmbach 2013 [2012] : 321). La pondération de *on*, remarquée en raison des résultats ci-dessus, suggère que les dialogues de TE2 profitent de cette propriété de la langue parlée et développent ainsi les capacités orales réelles de l'apprenant de FLE.

Les dislocations

Les occurrences de dislocations dans TE2 sont présentées dans le Tableau 6. Le manuel contient 5 occurrences de dislocations à droite et 19 occurrences de dislocations à gauche. D'abord, quelques exemples de dislocations à droite tirées de TE2 :

- 18) **Il** est cool **ton blouson**. (TE2 : 50)
- 19) **C'**est dur, **le futur**... (TE2 : 66)
- 20) **Tu** vas où en vacances, **toi** ? (TE2 : 75)

Ces constructions sont typiques de l'oral. Elles ne sont pas nombreuses dans TE2 mais, comme nous l'avons déjà constaté, la dislocation à droite est moins fréquente que la dislocation à gauche en général. Par exemple, la phrase a) pourrait être exprimée comme « Ton blouson est cool. » si on voulait utiliser une manière plus simple avec les élèves. Mais il est vrai que les exemples ci-dessus aident la langue du manuel à s'approcher de situations de communication plus réelles.

Ensuite, donnons des exemples de dislocations à gauche :

- 21) **Ça**, c'est une bonne idée. (TE2 : 8)
- 22) **Les bracelets porte-bonheur**, c'est 4 € la pièce. (TE2 : 50)
- 23) **La FNAC**, c'est un grand magasin de livres et de CD. (TE2 : 55)
- 24) **Moi, je** vais aller en Bretagne avec mes parents et ma sœur. (TE2 : 75)

Tous les exemples (21-24) ci-dessus contiennent des sujets thématiques, en d'autres mots, la focalisation porte sur le sujet. Le constituant de chaque phrase est repris par un pronom. Toutes ces phrases avec le sujet en prolepse sont typiques de la langue parlée et inusitées à l'écrit selon Kalmbach (2013 [2012] : 513). TE2 contient également une

construction de dislocation à gauche dans laquelle le constituant n'est pas repris par un pronom. Il s'agit de l'exemple (25) ci-dessous. Cette construction est possible dans certaines phrases orales, comme nous l'avons déjà constaté.

25) Et **le musée**, vous avez aimé ? (TE2 : 55)

En fin de compte, les constructions de dislocation sont assez complexes, alors il ne semble pas pertinent de les expliquer plus en détail dans un manuel de FLE de base. Au fur et à mesure, la dislocation pourrait être enseignée d'une manière plus explicite, mais ce n'est probablement pas approprié pour l'école primaire où les explications ne peuvent pas encore être très longues ou compliquées.

4.4. Comparaison des deux volumes

Nous avons analysé dans les chapitres 4.2. et 4.3 les manuels TE1 et TE2 du point de vue du vocabulaire et des quatre points grammaticaux : les interrogations, le sujet *on*, l'omission du *ne* de négation et les dislocations. Nous avons évoqué plusieurs fois le concept de langue standard, car notre analyse servait surtout à trouver des marques « non-standard ». En général, l'apprenant de FLE est en contact avec la norme en premier lieu (Kalmbach 2013 [2012] : 581). La norme peut être décrite comme langue standard – celle qui est donc choisie comme la forme la plus représentative du français. Pour la majorité, c'est la langue écrite qui représente la norme. (*ibid.*).

En ce qui concerne le vocabulaire, les tableaux 3 et 7 montrent que les mots familiers sont plus nombreux dans TE2 que dans TE1. Les apprenants sont plus avancés quand ils utilisent TE2, et par conséquent, les textes sont un peu plus longs et plus développés. Les occurrences peuvent être plus nombreuses en partie pour cette raison, et ce développement paraît assez normal. Pourtant, en observant les tableaux 3 et 7, nous pouvions également constater que même TE2 contient relativement peu de différents mots familiers malgré le nombre de dialogues. En tout cas, beaucoup de mots qui sont listés dans les tableaux se répètent tout au long des manuels. La répétition est sûrement un élément important dans l'apprentissage. Le vocabulaire est un domaine très vaste et pour un apprenant de FLE, l'apprentissage ne finit jamais. Nous avons vu que le CECR

encourageait à apprendre un registre plutôt neutre au début puis d'autres, au fur et à mesure, d'abord en réception.

En tenant compte de la norme et du registre neutre, il est compréhensible que les auteurs des manuels aient inclus le *ne* de négation aussi bien dans TE1 que dans TE2. Ce phénomène semble encore être très fortement lié à la langue parlée même si l'usage de l'oral à l'écrit par exemple sur l'Internet a rendu le phénomène beaucoup plus visible dans les sources écrites. Finalement, nous avons trouvé un seul exemple de l'omission du *ne* dans les deux manuels. Il est clair que les auteurs n'ont pas voulu inclure la forme dans les manuels pour de jeunes apprenants. Pourtant, à cause de cela, quelques expressions dans les dialogues semblent fausses, comme par exemple : « Ce n'est pas possible » (TE2 : 66). La plupart des locuteurs natifs diraient dans une conversation quotidienne : « C'est pas possible. » Selon Elomaa (2009 : 158), les dialogues des manuels de langue étrangère semblent souvent imités et faux du point de vue de l'enseignant. Tout compte fait, la construction négative de « l'oral réel » peut être introduite plus tard, quand les élèves maîtrisent la forme standard. Au moins, cela ne cause pas de confusion pour les apprenants.

Quant aux interrogations dans TE1 et TE2, nous avons analysé les occurrences dans les manuels en incluant les textes et les exercices. Nous avons catégorisé les résultats dans quatre groupes différents : intonation, *est-ce que*, inversion simple et inversion complexe. Le résultat de l'analyse montre clairement que l'intonation est la forme la plus utilisée dans les deux manuels. La construction *est-ce que* est plus commune dans TE2 que dans TE1. Cela est normal car ce n'est que dans TE2 que le manuel propose de petites explications pour former l'interrogation avec *est-ce que* et les interrogations avec un mot interrogatif et la construction *est-ce que* ensemble. L'inversion simple, de son côté, occupe une place assez égale dans les deux manuels. Parmi ces constructions avec inversion simple, il y a des choix qui peuvent surprendre dans un manuel de débutants comme nous l'avons vu. L'inversion complexe n'est pas introduite. En somme, les formes de la langue parlée sont mises en valeur mais les manuels offrent quelques exemples normalement réservés à la langue écrite.

Ensuite, l'utilisation du sujet *on* au lieu du sujet *nous* dans les textes des chapitres se développe considérablement entre les deux manuels. Dans TE1, les deux sujets sont encore utilisés presque aussi souvent tandis que dans TE2, le sujet *on* devient beaucoup

plus fréquent que le sujet *nous*. Dans ce sens-là, les textes s'approchent un peu plus de la langue parlée dans TE2. Mais il faut se souvenir que ce n'est qu'un côté de l'analyse ; il y a d'autres facteurs également. Si on considère la dislocation, les différences ne sont pas aussi grandes entre les manuels. Certes, les occurrences de dislocations à gauche et de dislocations à droite sont un peu plus nombreuses dans TE2, mais par exemple la relation entre la dislocation à gauche et la dislocation à droite ne change pas vraiment de TE1 à TE2. Il est bien que cette particularité assez courante à l'oral soit représentée au moins un peu dans les manuels. C'est une construction que les apprenants assimilent par des exemples, petit à petit car elle ne peut pas vraiment être enseignée.

5. Conclusion

Dans ce travail, notre intérêt s'est porté sur la langue parlée, les registres de langue et l'utilisation de caractéristiques de l'oral dans l'enseignement, plus particulièrement dans des manuels de FLE de primaire. Nous avons commencé par la présentation de programmes cadres qui définissent de leur côté les contenus de l'enseignement des langues : le programme cadre national finlandais de 2004 et le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (ou le CECR), une grande œuvre dans le domaine de la politique des langues au niveau européen. Nous nous sommes surtout concentrée sur la description des points de ces programmes cadres qui étaient pertinents pour le niveau de l'école primaire. Nous avons également décrit brièvement le système d'enseignement fondamental finlandais en ce qui concerne l'apprentissage du FLE pour expliquer les concepts nécessaires et donner le cadre au sein duquel l'apprenant de FLE avance.

La partie théorique a été divisée en trois parties essentielles : la langue parlée et la langue écrite, les structures grammaticales à l'oral et à l'écrit et les registres de langue. Ces notions décrivent l'idée principale de la théorie de notre travail. Tout d'abord, il a été justifié de présenter les concepts de *langue parlée* et *langue écrite* parce que tout le travail vise à traiter le lien entre ces concepts et le matériel d'enseignement du FLE. Ainsi, nous n'avons pas oublié d'inclure le point de vue de l'enseignement dans le chapitre sur ces concepts. Nous avons également traité le sujet du vocabulaire. Le vocabulaire, en plus de quelques structures grammaticales, a été l'un des sujets principaux analysés au niveau de la langue parlée et des registres dans les manuels *Tous ensemble*.

Quant aux structures grammaticales à l'oral et à l'écrit, nous avons choisi quatre sujets pour les traiter dans notre travail : l'interrogation, le *ne* de négation, le sujet *on* et les dislocations. Il est clair que cette liste n'est pas « complète » car il existe aussi d'autres phénomènes très caractéristiques de la langue parlée comme l'utilisation du pronom *ça*. Ainsi, notre choix des propriétés de la langue parlée traitées dans ce travail est limité, mais contient tout de même plusieurs sujets. Enfin, le dernier chapitre théorique porte sur les registres de langue qui sont étroitement liés au sujet de la langue parlée. Notre but a été de décrire les registres, de traiter un problème de dénomination entre le *registre* et le *niveau de langue* et de présenter des classements pour les registres. Ici

aussi, nous nous sommes souvenue du point de vue didactique pour faire un lien entre le sujet des registres et la didactique de FLE.

Finalement, nous nous sommes concentrée sur l'analyse des manuels de la série *Tous ensemble*. Le point de départ entre la langue parlée, les registres et les manuels de primaire était intéressant parce que l'on parle du niveau débutant qui ne comprend pas encore un grand vocabulaire ni la connaissance de structures de français. Pourtant, nous avons considéré que ce serait une opportunité de connaître la langue avec laquelle les apprenants de FLE commencent justement les études. L'inconvénient est le fait que le corpus de manuels ne comprend qu'une série, soit deux manuels, alors que nous aurions des résultats plus complets avec un corpus plus large. Il serait intéressant également de faire une comparaison plus large entre les manuels du primaire, du secondaire et éventuellement ceux des études plus avancées.

Les résultats de notre analyse ont montré entre autres que le vocabulaire comprend des expressions familières, mais au total les occurrences de ces mots n'étaient pas très significatives. Les dialogues des manuels offrent tout de même une introduction au registre plus familier, et nous avons trouvé cela important. Quant aux structures grammaticales, il y a des différences au sujet de la présence des structures analysées. L'omission du *ne* de négation n'était pratiquement pas utilisée dans les manuels tandis que la forme interrogative employée le plus souvent était celle de l'intonation, donc la forme la plus utilisée dans la langue parlée. En ce qui concerne le sujet *on*, nous avons trouvé une différence considérable entre les deux manuels : TE2 utilisait beaucoup plus le sujet *on* dans les dialogues que TE1 qui comprenait presque autant de sujets *nous* que de sujets *on*. Enfin, nous avons constaté que la dislocation était prise en compte bien qu'elle ne soit pas très courante dans les deux manuels.

Les opinions divergent sur l'introduction des registres dans l'enseignement du FLE. Pourtant, dernièrement, il existe une volonté d'inclure la langue parlée ou l'oral réel en classe de FLE (par exemple Delbart 2009). En somme, la langue parlée, si présente à l'écrit aujourd'hui aussi, forme un champ de recherche fort intéressant et nécessaire. Beaucoup de recherches lui ont aussi été consacrées pendant les toutes dernières décennies. Il s'agit d'un domaine qui se développe tout le temps et que l'on ne peut pas oublier par conséquent dans la didactique des langues.

Références bibliographiques

Authier, Jacqueline et André Meunier (1972). « Norme, grammaticalité et niveaux de langue », *Langue française* 16, 49-62.

Biber, Douglas (1994). « An Analytical Framework for Register Studies », dans : *Sociolinguistic Perspectives on Register*, (éds.) Douglas Biber et Edward Finegan. New York: Oxford University Press, 31-56.

Biber, Douglas et Edward Finegan (éds.) (1994). *Sociolinguistic Perspectives on Register*. New York : Oxford University Press.

Biber, Douglas (2006). *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Blanche-Benveniste, Claire (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Editions Ophrys.

Boyer, Henri (1996). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris : DUNOD.

Conseil de l'Europe (éd.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier. [Traduction par Simone Lieutaud]

Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 03/04/2014]

Debaisieux, Jeanne-Marie (1997). « Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE », *Mélanges CRAPEL* 23, 27-53. Disponible en ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/04_debaisieux.pdf [consulté le 04/03/2014]

Debaisieux, Jeanne-Marie (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges CRAPEL* 31, 35-56. Disponible en ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/02_Debaisieux.pdf [consulté le 10/03/2014]

Delbart, Anne-Rosine (2009). « Le transfert des registres dans les usages écrits et oraux du français ou Quand l'écrit se fait oral ou l'oral écrit, des bénéfices en chiasme pour le

FLM et le FLE », dans : *La langue en contexte. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV »*, Helsinki 28-30 Mai 2008, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki LXXVIII, éd. Eva Havu, Juhani Härmä, Mervi Helkkula, Meri Larjavaara et Ulla Tuomarla. Helsinki: Société Néophilologique, 241-251.

Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (éd.) (2005). Enseignement des langues en Finlande. Helsinki. Disponible en ligne : http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf [consulté le 22/05/2014]

Dubois, Maud *et al.* (2010) = Dubois, Maud, Alain Kamber et Carine Skupien Dekens (2010). « L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 92, 1-7. Disponible en ligne : http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2010_092.pdf [consulté le 22/04/2014]

Elomaa, Eeva (2009). *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ferguson, Charles A. (1994). « Dialect, Register, and Genre: Working Assumptions about Conventionalization », dans : *Sociolinguistic Perspectives on Register*, (éd.) Douglas Biber et Edward Finegan. New York : Oxford University Press, 15-30.

Kalaja, Mari *et al.* (2009) = Kalaja, Mari, Aija Kalmbach, Gabrielle Arnold, Sandra Behrend, Daniela Schön, Falk Staub et Nicole Stein (2009). *Tous ensemble 1 Opettajan opas*. Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

Kalmbach, Jean-Michel (2013 [2012]). *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Version 1.1.4. Jyväskylän yliopisto : Kielten laitos. Disponible uniquement en ligne: <http://research.jyu.fi/grfle/> [consulté le 24/04/2014]

Kumpulainen, Timo (éd.) (2012). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Årsbok för utbildningsstatistik 2011*. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino : Opetushallitus.

Lähdesmäki, Salla (2007). « Intertekstuaalinen näkökulma englannin oppikirjoihin: kuinka tekstilaji vaikutteet nivoutuvat oppikirjatekstiin? », dans : *Kieli oppimisessa –*

Language in Learning, (éds.) Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula et Paula Kalaja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 53-71.

Nouveau Petit Robert (Le) (2004 [1967]). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala : Vammalan kirjapaino. Disponible en ligne : http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [consulté le 09/04/2014]

Petiot, Geneviève (1977). « Registres de langue et manuels scolaires », *Langue française* 33, 68-78.

Rey-Debove, Josette et Alain Rey (2004). *Préface du Nouveau Petit Robert*, dans : *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, IX-XIX.

Riegel *et al.* (2004 [1994]) = Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (2005 [1994]). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sauvageot, Aurélien (1972). *Analyse du français parlé*. Paris : Librairie Hachette.

Tyne, Henry et Alex Boulton (éds.) (2009). « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? », Table ronde présidée par Angela Chambers avec la participation de Richard Duda, Emmanuelle Carette, Francis Carton, Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante, *Mélanges CRAPEL* 31, 273-286. Disponible en ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_table_ronde.pdf [consulté le 21/04/2014]

Xiaohong, Ma (2010), « Pour un manuel de français de qualité », *Synergies Chine* n°5, 61-69. Disponible en ligne : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/ma_xiaohong.pdf [consulté le 16/02/2014]

Sites Internet

Conseil de l'Europe : Education et langues, Politiques linguistiques

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté le 03/04/2014

Opetushallitus, OPS 2016

<http://www.oph.fi/ops2016>, consulté le 13/04/2014

Opetus- ja kulttuuriministeriö

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html,
consulté le 13/04/2014

Corpus de manuels

Arnold, Gabrielle *et al.* (2012 [2009]) = Arnold, Gabrielle, Sandra Behrend, Daniela Schön, Falk Staub, Nicole Stein, Mari Kalaja et Aija Kalmbach (2012 [2009]). *Tous ensemble 1*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

Arnold, Gabrielle *et al.* (2012 [2009]) = Arnold, Gabrielle, Sandra Behrend, Daniela Schön, Falk Staub, Nicole Stein, Mari Kalaja et Aija Kalmbach (2012 [2009]). *Tous ensemble 2*. Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.