

Le vocabulaire de la langue parlée dans les manuels
de la série *Parfait !*

Romaanisen filologian kandidaatintutkielma
Jyväskylän yliopisto
Helmikuu 2014
Ida Heikkinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Ida Heikkinen	
Työn nimi – Title Le vocabulaire de la langue parlée dans les manuels de la série <i>Parfait !</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 02/ 2014	Sivumäärä – Number of pages 24
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Työn tarkoituksena oli selvittää, missä määrin ranskan puhekielen sanastoa esitellään aikuisille suunnatussa alkeistason Parfait! 1-3 – oppikirjasarjassa. Koska kirjan tekijät korostavat sen kommunikatiivista lähestymistapaa kielen opetukseen, halusin tutkia näkyykö tämä näkökulma puhekielen ilmausten määrässä ja esittämistavassa. Oletuksena oli, että puhekielen sanastoa löytyy sanoista suhteellisen paljon, mutta kenties niiden esittämistapa ei vastaa alkeistason oppijan tarpeita.</p> <p>Tutkimuksen kohteena olivat kirjasarjan kaksi viimeistä osaa, Parfait! 2 ja 3. Odotin puhekielen ilmauksia löytyvän oppikirjoista suhteellisen paljon, sillä sarjan ensimmäisestä osasta löytyy Heidi Henttisen tekemän tutkimuksen mukaan jonkin verran puhekielen muita ilmauksia (esim. pronomien <i>on</i> ja <i>ça</i> melko systemaattinen käyttö, dislokaatio, ”lohkolause”). Näin ollen ei puhekielen sanaston laajempi käyttö kirjasarjan viimeisessä osassa ollut yllättävää.</p> <p>Molemmista oppikirjoista kerättiin kaikki puhekieltä edustavat substantiivit ja adjektiivit, joiden määrä sarjan toisessa osassa osoittautui hyvin pieneksi, mutta oli sarjan viimeisessä osassa nelinkertainen. Tämän jälkeen ne jaoteltiin niiden esiintymisympäristön mukaan (kappaledialogi, sanasto, harjoitus, kertova teksti) ja arvioitiin miten oppijalle välittyy tieto niiden kuulumisesta nimenomaan puhekieleen eikä standardikielen ilmauksiin. Koska tutkimuksessa haluttiin myös nähdä, miten puhekielen käyttö ja kommunikatiivinen lähestymistapa olivat sidoksissa toisiinsa kirjan teksteissä ja tehtävissä, arvioitiin myös sanojen esiintymiskontekstien luonnollisuutta ja havainnollisuutta.</p> <p>Oppikirjoissa osoittautui esiteltävän melko paljon ranskan puhekielen sanastoa. Osittain niiden esittämistapa teksteissä tukee niiden käytön omaksumista oppijan näkökulmasta: usein puhekielen ilmausten käyttöä selitetään eksplisiittisin säännöin, toisinaan niiden esiintymiskonteksti (epämuodollinen dialogi) paljastaa kielen rekisterin johon ne kuuluvat. Toisaalta osa löydetyistä ilmauksista oli ”piilotettu” teksteihin ilman että niiden kuulumista nimenomaan puhekieleen oli millään tavalla mainittu.</p>	
Asiasanat – Keywords ranskan kieli – puhekieli – oppikirjat – aikuisopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	6
1	Généralités	8
1.1	L'apprenant adulte et la motivation pour apprendre une langue étrangère	8
1.2	L'approche communicative sur l'apprentissage des langues	10
1.3	La langue parlée	11
2	Le vocabulaire du français parlé dans les manuels étudiés	14
2.1	Présentation des manuels étudiés	14
2.2	Les noms	15
2.2.1	Les noms apparaissant dans les dialogues	17
2.2.2	Les noms apparaissant dans les textes supplémentaires et dans les listes de mots	18
2.2.3	Les noms apparaissant dans les exercices	18
2.3	Les adjectifs	19
2.4	Synthèse	21
3	Conclusion	23
	Bibliographie	24

0 Introduction

En Finlande, en didactique des langues étrangères, on constate depuis des années une évolution vers une approche de plus en plus communicative¹. Ce changement, qui concerne tant les méthodes d'enseignement que l'évaluation des connaissances acquises par les apprenants, constitue également un sujet actuel et vastement traité dans les médias : par exemple dans la presse, la discussion se déroule depuis quelque temps déjà sur la refonte du baccalauréat qui ajouterait une épreuve orale aux examens des langues étrangères². Parallèlement, cette évolution a évidemment une influence importante sur la rédaction des manuels, qui encore aujourd'hui servent d'outil important dans l'enseignement des langues.

Qu'une personne choisisse d'étudier une langue étrangère à l'âge adulte reflète toujours la présence d'une motivation quelconque. Chez les écoliers et les lycéens l'étude des langues étrangères est souvent encadrée par des programmes d'enseignement nationaux stricts et bien définis, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit des apprenants adultes. Chez ces derniers, le désir d'apprendre une nouvelle langue relève souvent d'un intérêt personnel ou parfois professionnel. Le plus souvent, chez eux, le but d'étudier une langue n'est pas simplement de passer un examen écrit (comme celui du baccalauréat, par exemple) : il s'agit aussi d'acquérir les compétences linguistiques suffisantes pour pouvoir se débrouiller en français dans des situations quotidiennes et/ou professionnelles. Pour cette raison, dans les manuels destinés aux adultes, une grande importance est accordée aux thèmes et aux exercices qui développent les compétences communicatives en langue. Cela concerne également la série *Parfait !*³, qui est actuellement l'un des manuels les plus utilisés dans l'enseignement du français pour des apprenants adultes en Finlande⁴. Dans cette série, on cherche à renforcer notamment les connaissances « fonctionnelles » de la langue – pour cette raison, on y relève la présence de nombreuses expressions de la langue parlée, présentées à l'apprenant à travers des textes et des exercices variés. Sur ce point, la série *Parfait !* se distingue nettement des autres séries

¹ Edmondson *et al.* : 2000

² Voir p. ex. Liiten 2013 et Ahmed 2011.

³ *Parfait !* 1 p. 8

⁴ Nous avons consulté les sites Internet de 14 instituts et universités populaires finlandais qui proposent des cours de français (niveaux élémentaire et intermédiaire) pour les adultes et constaté que dans 11 d'entre eux on utilise la série *Parfait !* dans l'enseignement

de manuels de français conçues en Finlande, que nous avons notamment utilisées nous-même dans notre apprentissage du français.

On peut se demander si l'utilisation abondante de la langue parlée (nous reviendrons sur ce concept dans la première partie de notre étude) dans ces manuels apporte réellement un avantage du point de vue de la communication : les expressions de la langue parlée sont-elles choisies en fonction d'une stratégie consciente visant à rendre la communication plus efficace ou si cet aspect communicationnel n'est qu'une apparence. Pour répondre à cette question, nous étudierons la présentation des expressions de la langue parlée dans la série de manuels *Parfait !* en définissant les contextes dans lesquels les expressions de la langue parlée sont présentes et en classifiant les occurrences selon le niveau sur lequel elles portent et ceci pour voir si leur utilisation dans les manuels choisis sert les fins communicatives de l'apprentissage du français. Pour rester dans des limites raisonnables, nous nous concentrerons sur les noms et les adjectifs.

Nous définirons d'abord les concepts qui occupent une position-clé (tels que la langue parlée comme phénomène sociolinguistique, la distinction entre les approches fonctionnelle et communicative de l'apprentissage d'une langue étrangère) et qui servent à catégoriser de façon pertinente les occurrences de la langue parlée présentes dans les textes des manuels. Nous examinerons ensuite les expressions trouvées en prêtant attention à leur nature, au contexte où elles sont présentées et à la manière dont on a expliqué leur utilisation. Comme il a été fait récemment une étude assez détaillée sur la langue parlée dans le manuel *Parfait !1*⁵, nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux tomes 2 et 3 de la série et négligerons le volume 1.

⁵ Henttinen 2013

1 Généralités

1.1 L'apprenant adulte et la motivation pour apprendre une langue étrangère

L'enseignement des langues pour les adultes, comme tout l'enseignement de ce groupe, est caractérisé par des défis variés que posent les traits et les besoins spécifiques de l'apprenant adulte⁶. Bien que les nombreuses études psycholinguistiques aient montré que l'acquisition du langage (terme qui, selon Krashen, diffère d'ailleurs de celui d'apprentissage par le fait qu'il est plutôt utilisé pour décrire le processus non-intentionnel, voire naturel dans lequel l'enfant apprend sa langue maternelle) est le plus efficace dans la tendre enfance, l'apprenant adulte peut aussi avoir des avantages par rapport aux apprenants enfants et adolescents. Bien évidemment, leur expérience de vie est plus grande que celle chez les enfants, et en général leur capacité de se diriger et de se motiver dans le processus d'apprentissage est plus évoluée⁷. Comme les expériences antérieures dans l'étude des langues peuvent pourtant être considérablement différentes chez chaque membre du groupe d'apprenants, l'enseignement, y compris le matériel pédagogique utilisé, doit prêter attention à la diversité qui existe normalement dans le groupe d'apprenants adultes.

Dans le groupe d'adultes, la diversité entre les apprenants comme *individus* joue un rôle encore plus remarquable que chez les enfants : les membres du groupe ne diffèrent pas l'un de l'autre que par leur passé professionnel et personnel, mais aussi par leur niveau d'éducation et même parfois par leur culture et leur langue natives. En outre, rien que la pyramide des âges dans le groupe peut être étendue : ils peuvent varier de 18 jusqu'à plus de 60 ans, et les apprenants se trouvent souvent dans des situations de vie très différentes qui peuvent restreindre le temps et l'effort qu'ils sont prêts à accorder à l'apprentissage. Ainsi, une des tâches les plus importantes de l'enseignant est de chercher à bien connaître les objectifs, le passé et la situation actuelle des apprenants, pour qu'il puisse faire correspondre son enseignement aux besoins du groupe⁸.

⁶ Aminne 1994 : 22

⁷ Aminne 1994 : 23

⁸ Voir p. ex. Jarvis 2010 : 133 fig. 7.1

Par comparaison avec ce qui est le plus souvent le cas chez les enfants et les adolescents, dans un groupe d'adultes, une très grande variation caractérise l'ensemble des raisons pour lesquelles chaque apprenant a choisi d'étudier la langue. Comme nous l'avons déjà constaté, l'apprentissage dans les écoles et dans les lycées est contrôlé par des programmes d'enseignement qui non seulement définissent les contenus (par exemple thématique, culturel, grammatical) à enseigner mais également nomment les objectifs et les priorités de l'apprentissage. Par contre, lorsqu'il s'agit des adultes et l'enseignement des langues pour eux, cette sorte de programmes nationaux n'existent pas, bien qu'il existe des recommandations qui sont normalement basées sur les objectifs définis par le cadre de références européen pour les langues⁹. En outre, la décision d'étudier des langues étrangères à l'âge mûr relève toujours d'une certaine volonté. Pour ces raisons, dans l'apprentissage – aussi bien que dans l'enseignement – sont soulignées la liberté et la responsabilité de l'apprenant lui-même.

La motivation, malgré sa nature controversée¹⁰, joue un rôle important dans les processus d'apprentissage. Dans cette étude, lorsqu'il s'agit de la définition de ce terme, nous nous appuyons sur l'opinion générale contemporaine, présentée par Dörnyei et Ushioda. Nous la voyons comme l'ensemble des raisons pour lesquelles un individu choisit d'entamer un processus d'apprentissage et qui lui permettent d'entretenir ce processus pendant une période relativement longue¹¹. Ainsi, la motivation représente l'un des éléments fondamentaux pour la réussite dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Dörnyei et Ushioda nomment trois sources de motivation qui sont les plus fréquentes lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des langues¹². Parfois, la motivation d'apprendre une langue étrangère relève des expériences antérieures positives : l'apprenant veut poursuivre un processus d'apprentissage pour lequel il est doué. Lorsque l'apprenant souhaite étudier une nouvelle langue pour un simple intérêt personnel, il s'agit d'une motivation intrinsèque. Dans ce cas, l'apprenant est purement intéressé par la langue elle-même ; pour lui la maîtrise de cette langue est l'objectif principal des études. Selon Dörnyei et Ushioda, dans le troisième cas, la motivation relève d'une pression sociale, ce qui

⁹ Conseil de l'Europe 2001

¹⁰ Dörnyei, Ushioda 2011 : 4-11

¹¹ Dörnyei, Ushioda 2011 : 4

¹² Dörnyei, Ushioda 2011 : 86

est fréquent chez les apprenants adultes : la maîtrise de la langue étudiée peut par exemple garantir à l'apprenant un accès à un poste ou un salaire plus élevé, et sert donc d'instrument pour atteindre des buts primaires plus concrets.

Quelle que soit la motivation derrière le choix d'étudier une langue étrangère à l'âge mûr, très souvent les objectifs que les adultes portent dans leur apprentissage sont assez concrets. Parmi ceux-là, l'accent est mis, parfois d'une manière implicite, sur l'acquisition des connaissances permettant à l'apprenant de communiquer dans la langue étudiée à l'oral et à l'écrit dans des situations quotidiennes et/ou professionnelles courantes. De tels objectifs mettent en évidence le fait que le point de vue communicatif peut être considéré comme indispensable dans l'enseignement des adultes.

1.2 L'approche communicative sur l'apprentissage des langues

Jaakkola¹³ fait référence à Bachman pour expliquer « la connaissance des langues étrangères ». Selon lui, cette connaissance est composée d'un « savoir linguistique » et d'une « compétence stratégique », le premier comprenant la connaissance des structures de la langue, et la deuxième signifiant la maîtrise de l'usage de ces structures, qui permet d'utiliser la langue d'une manière adaptée dans des situations particulières¹⁴. Ainsi, connaître une langue ou encore savoir la parler ne demande pas qu'une connaissance formelle des constructions grammaticales de la langue, mais aussi des règles d'emploi de ces constructions et de différents registres qui peuvent être distingués dans la langue. Jaakkola ajoute à ces compétences aussi la connaissance pragmatique qui permet de distinguer les situations où l'utilisation de telle ou telle expression ou construction est convenable.

Quand il s'agit de l'enseignement formel¹⁵, l'enseignant et les supports utilisés sont responsables d'un côté pour la transmission du savoir linguistique (l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire etc.), et d'autre côté pour le fait que l'apprenant puisse éga-

¹³ Jaakkola 2000 : 147-154

¹⁴ Jaakkola 2000 : 147

¹⁵ Définition de l'apprentissage formel donnée par le Centre européen des Langues vivantes : « Apprentissage généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, structuré (en termes d'objectifs d'apprentissage, de durée d'apprentissage et de soutien d'apprentissage) et entraînant une certification.»

<http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/Formallearning/tabid/729/language/fr-FR/Default.aspx>, Consulté le 30 janvier 2014

lement développer cette compétence stratégique mentionnée ci-dessus. Par exemple Candlin et Edelhoff ont étudié les matériels pédagogiques que l'on utilise dans l'enseignement d'anglais et constatent, qu'au lieu de trop valoriser les connaissances formelles en langue étudiée, il vaudrait mieux mettre accent sur l'entraînement des compétences fonctionnelles¹⁶. Dans ces dernières, ils incluent par exemple l'acquisition des règles du déroulement de discours, qui varient parfois radicalement entre les différentes cultures. Selon Candlin il serait donc indispensable, que dans les programmes pour l'enseignement des langues étrangères on prête suffisamment attention au renforcement de ces connaissances stratégiques¹⁷. Notre intérêt dans ce travail est de voir si les rédacteurs des manuels étudiés ont attaché de l'importance au renforcement de ces connaissances communicatives.

En Finlande, l'omniprésence de l'anglais a inévitablement influencé l'enseignement et l'apprentissage de cette langue : il est facile pour les apprenants de tous les niveaux de se servir de magazines, de littérature, de jeux vidéo, et de séries télévisées pour développer d'une manière informelle et « divertissante » les différentes compétences en langue. Par contre, le français ne possède pas un statut pareil de *lingua franca*, de « langue connue par tout le monde » en Finlande, comme l'anglais. En conséquence, les apprenants de cette langue, bien qu'ils aient la possibilité de chercher tout genre de documentation sur Internet, ne sont pas automatiquement confrontés avec les variantes du français, comme avec celles de l'anglais. Leurs connaissances de la langue sont, dans une grande mesure, dépendantes de la documentation que leur propose l'enseignement formel : les manuels et l'autre matériel pédagogique choisi par l'enseignant. Pour cette raison, les rédacteurs des manuels sont forcés de trouver un équilibre entre la présentation de ce qui est conventionnel, standard ou même soutenu et ce qui appartient au langage familier mais que l'on utilise réellement le plus dans la vie quotidienne.

1.3 La langue parlée

En entreprenant cette étude, nous avons été confrontée au problème que pose la définition du « français parlé ». S'agit-il d'un phénomène du langage *oral*, opposé à l'écrit ? Ou vaudrait-il mieux le voir comme un *niveau* de langue qui se définit par une opposition

¹⁶ Candlin *et al.* 1981 : 49-52

¹⁷ Candlin *et al.* 1981 : 38

avec la langue standard ? En fait, selon Blanche-Benveniste et Jeanjean, le terme « français parlé » reste sans définition concise et exhaustive¹⁸. Dans leur ouvrage *Le français parlé*, elles présentent le parcours historique que ce terme a connu et élaborent une coupe transversale des différents « clivages imaginaires »¹⁹ que les linguistes ont proposés pour le définir, normalement « sans savoir en quoi il consiste ». Le français parlé a été vu d'une part comme opposé au français écrit²⁰ et d'autre part comme équivalent du français *populaire*, l'opposé du français *légitime*²¹. Ce qui a pourtant été un trait unificateur entre ces distinctions, c'est la tendance de considérer le parlé comme inférieur à son opposé : on l'a vu comme une variante soit fautive²² soit non-cultivée. La langue parlée et la langue écrite s'opposent, comme « le mauvais usage » s'oppose au « bon »²³.

Le fait que la langue parlée a souvent été vue comme variante fautive est dû aux négligences des règles grammaticales que l'on y constate et que l'on doit traditionnellement suivre dans l'écriture²⁴. Blanche-Benveniste en nomme comme exemple l'absence du *ne* de négation, l'utilisation de la construction *est-ce que* dans les subordonnées interrogatives, et l'utilisation des *on* et *ça* au lieu de *nous* et *cela*. En fait il s'agit d'expressions tout à fait courantes et universelles – leur utilisation ne se limite pas à une région ou à un groupe spécifique²⁵. Selon Blanche-Benveniste, ce genre de locutions sont tellement communes dans l'oral que l'on ne peut pas les appeler fautes.

Pour d'autres linguistes, le problème de la langue parlée relève de la variation stylistique qui peut être décrite par des *niveaux de langue*²⁶. Selon eux, il existerait un langage standard (écrit), à côté duquel on distinguerait l'ensemble d'autres variétés (français courant, familier, populaire et vulgaire) inférieures, plus ou moins homogènes et caractérisées par des traits grammaticaux et lexicaux particuliers. Le français parlé consiste en ces sous-variétés qui dérogent aux normes de la langue standard.

¹⁸ Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 11

¹⁹ Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 11

²⁰ Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 20-28

²¹ Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 11-18

²² Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 21

²³ Blanche-Benveniste 2000 : 35

²⁴ Blanche-Benveniste 2000 : 36-44

²⁵ Blanche-Benveniste 2000 : 37

²⁶ Lodge 1993 : 14, 300-301

Dans son ouvrage *Approches de la langue parlée en français*, Blanche-Benveniste fait référence à Biber qui a été un des linguistes qui, au lieu de faire l'opposition entre le parlé et écrit, ainsi que celle entre « le familier et le soutenu », a étudié la répartition de certains phénomènes lexicaux et grammaticaux attestés tant à l'anglais écrit qu'à l'oral²⁷. Il a examiné par exemple l'emploi des temps et des aspects des verbes, la négation et les adverbess de temps et de lieu et déterminé, à partir de ses remarques, un continuum des registres de langue, qui font partie tant de la communication orale qu'écrite. Blanche-Benveniste a listé dans son œuvre des traits dont l'usage peut être étudié pour arriver à déterminer les registres de langue du français. La « langue parlée » devient un de ces registres dont on se sert pour adapter notre langage aux règles culturelles ou sociales qu'impose la situation de communication. Ainsi, nous changeons de registre langagier selon les conditions de ces situations ou plutôt nous nous mouvons le long du continuum qu'ils forment.

Dans cette étude, nous examinerons les textes et les dialogues *écrits* et non-réels dans lesquels on constate des expressions appartenant à la langue parlée, vue comme un registre de langue informel. Nous considérons donc ici la langue parlée comme un registre de langue qui est caractérisé par des tournures et des règles d'emploi spécifiques et qui forme une partie importante de toute la communication linguistique mais qui est surtout présente dans les situations de communication orales et informelles. Ici, la langue parlée se distingue du français *standard* par la présence du vocabulaire « familier » ; des noms, verbes, adjectifs et adverbess familiers et souvent abréviés, et comprend les variantes langagières dites courante, familière et vulgaire que l'on n'utilise habituellement que dans des situations quotidiennes.

²⁷ Blanche-Benveniste 2000 : 55

2 Le vocabulaire du français parlé dans les manuels étudiés

2.1 Présentation des manuels étudiés

L'objectif principal des manuels scolaires est de soutenir l'enseignement et l'apprentissage. D'un côté, ils proposent à l'enseignant un programme plus ou moins construit autour duquel il pourra préparer son enseignement, de l'autre côté, les manuels servent d'outil d'apprentissage, et doivent alors correspondre surtout aux besoins de l'apprenant.

Parfait ! 1-3 est une série de manuels conçue spécialement pour les apprenants adultes. C'est une série pour les débutants en français, et peut être utilisé comme premier manuel dans l'enseignement élémentaire du français. Chacun des tomes de la série contient une dizaine de chapitres, constitués d'un texte principal, de textes supplémentaires, d'un vocabulaire et d'exercices visant à renforcer par exemple les connaissances grammaticales et lexicales.

H. Henttinen a récemment étudié la langue parlée dans *Parfait !* ²⁸. Elle a limité son travail à l'étude du niveau grammatical de la langue parlée et a examiné par exemple l'emploi du pronom *on* et des constructions interrogatives (la fréquence des interrogatives par inversion du sujet, par construction *est-ce que* et par intonation desquelles la dernière est la plus fréquente dans la langue parlée courante). Dans cette étude, nous nous intéresserons plutôt au niveau lexical de la langue parlée, pour voir si le *vocabulaire* choisi dans les manuels représente l'objectif de familiariser l'apprenant avec le français parlé et par cela, renforcer ses compétences communicatives en langue.

Dans le tableau 1, nous avons listé les quantités des noms et des adjectifs relevant de la langue parlée dans les manuels étudiés. Nous avons inclus dans cette liste toutes les occurrences appartenant à la langue parlée que nous avons trouvées soit dans les textes (principaux ou supplémentaires), dans les exercices, soit dans les encadrés des nouveaux mots supplémentaires. Par contre, les exercices auditifs ainsi que les occurrences possibles dans la partie grammaire *minikielioppi* ont été exclus de notre étude. Comme certaines locutions sont répétées plusieurs fois dans le corpus, nous avons marqué la

²⁸ Henttinen 2013

quantité des différentes occurrences en premier, suivie du nombre total des occurrences entre parenthèses.

	Noms	Adjectifs	Total
<i>Parfait ! 2</i>	4	7 (9)	11 (13)
<i>Parfait ! 3</i>	30 (46)	12 (16)	42 (62)

Tableau 1 : Le nombre des noms et des adjectifs relevés de *Parfait ! 2* et de *Parfait ! 3*

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 1, la quantité des occurrences relevées dans *Parfait ! 2* est peu élevée en comparaison du nombre relevé dans le volume 3. D'une part, cet écart est explicable par le fait que, les textes du 3^e volume sont en moyenne plus longs (2-3 pages, 45-78 lignes) que ceux du volume 2 (environ 2 pages, 38-59 lignes).

D'autre part, la différence entre les quantités de mots relevés peut s'expliquer par la difficulté du vocabulaire et des constructions grammaticales qui augmentent clairement en passant du 2^e volume au 3^e. Allen et Valette constatent dans leur ouvrage *Modern language classroom techniques*, que l'enseignement du vocabulaire a tendance à être assez modeste jusqu'à ce que les apprenants aient acquis les fondements grammaticaux de la langue²⁹. Ainsi, tandis que les textes de *Parfait ! 2* sont fournis autour des thèmes grammaticaux que l'on peut considérer comme des rudiments du français (l'emploi du complément d'objet direct et indirect, de l'imparfait, du passé composé), le 3^e volume de la série propose déjà des thèmes grammaticaux plus complexes (le futur simple, le subjonctif, le conditionnel). La variété s'élève également au niveau du vocabulaire proposé : dans le 2^e volume l'accent a été mis sur la présentation des expressions essentielles et standards, liées à chaque thème traité, ce qui a permis à *Parfait ! 3* d'aborder ces thèmes en proposant un vocabulaire plus détaillé. En outre, les rédacteurs ont nommé dans la table de matières du volume 3 la langue parlée un des thèmes étudiés dans le chapitre 3.

2.2 Les noms

Dans *Parfait ! 2*, nous n'avons trouvé que 4 noms qui sont étiquetés, selon le dictionnaire consulté³⁰, comme appartenant à la langue parlée : *balade*, *boulot*, *type*, et *foot* (« le football »). Parmi ces quatre, *foot* et *balade* ont été les seuls à apparaître dans les textes

²⁹ Allen, Valette 1972 : 113

³⁰ Kalmbach, Sundelin 2009

(pourtant pas dans le discours que ce soit direct ou indirect), les deux autres ayant été relevés dans le vocabulaire d'un exercice (*type*) et dans un liste des mots thématique supplémentaire (*boulot*).

Contexte	Noms relevés
Discours	<i>Type</i> (3 fois) <i>shopping</i> <i>gars</i> <i>veine</i> (« chance ») <i>radio</i> (« radiographie ») <i>raclée</i> <i>boulot</i> <i>mon vieux</i> <i>prévision météo</i> <i>râleur (râleuse)</i> <i>mon lapin</i> <i>polar</i> <i>prof</i> <i>télé</i> 14
Texte narratif/non-conversationnel	<i>Truc</i> <i>Le Luco</i> (« Jardin du Luxembourg ») <i>déco</i> <i>pot</i> (« prendre un pot ») <i>accro</i> (présent seulement dans un titre) <i>boîte</i> 6
Exercice	<i>frigo</i> <i>congélo</i> <i>gym</i> (6 fois) <i>foot</i> <i>télé</i> (6 fois) <i>météo</i> <i>polar</i> (2 fois) <i>pub</i> (2 fois) <i>info(rmation)s</i> 9
Vocabulaire supplémentaire	<i>petit déj(euner)</i> <i>gosse</i> <i>gamin</i> 3

Tableau 2: Les noms relevés de *Parfait* ! 3 catégorisés par leur contexte d'apparition

Par contre, le nombre des occurrences relevés dans le 3^e volume est nettement supérieur : nous y avons relevé 30 noms familiers dont quelques-uns à plusieurs reprises. Dans le tableau 2, nous avons classé les occurrences trouvées selon le type du contexte dans lequel ils apparaissent.

2.2.1 Les noms apparaissant dans les dialogues

Si on voit le français parlé comme un registre de langue qui caractérise les situations de communication informelles, quotidiennes, privées et spontanées³¹, on pourrait supposer que les tournures de la langue parlée sont principalement utilisées dans les nombreux dialogues des manuels. Bien que ces discours ne soient pas authentiques, ils imitent, pour des fins éducatives, la conversation naturelle, et en réalité, dans ceux-ci on constate beaucoup de traits grammaticaux et discursifs de la langue parlée « réelle ». Parmi ces traits nous listons par exemple l'emploi assez systématique du pronom *on* à la place de *nous*, du pronom *ça*, et de la conjonction de coordination *et* en tête de phrase (par exemple dans le quatrième texte du volume 2 cette tournure est relevée 4 fois), et la présence des interjections comme *ben oui, bon, allez, hop, euh, bah* etc. D'une certaine manière l'emploi de ces tournures, typiques dans le langage familier, annonce également la présence du vocabulaire appartenant au même registre langagier. Il est donc surprenant, que dans le 2^e volume, il n'y a qu'un nom (*foot*) que nous avons relevé au milieu du discours.

Dans six textes sur huit dans *Parfait ! 2*, le dialogue est un élément dominant par rapport au texte narratif : dans cinq chapitres, le dialogue se déroule principalement ou complètement entre amis (chapitres 1, 3, 4, 5 et 6) et dans un seul texte (chapitre 2) il s'agit d'un discours formel de type client/vendeur. Par contre, dans le troisième volume, le discours constitue l'élément principal de tous les textes. Dans six textes, il s'agit du discours direct informel entre deux ou plusieurs personnes, tandis qu'un seul texte consiste en un dialogue formel (texte 4) et un autre (texte 2) en discours direct non-conversationnel (il n'y a pas de dialogue).

Dans *Parfait !3*, la quantité des noms relevant de la langue parlée est beaucoup plus élevée par rapport à celle du premier volume, rien que dans les dialogues il y en a 13. Dans ce cas, leur emploi accru reflète d'un côté la hausse dans le niveau de difficulté, de l'autre côté, il peut être vu comme moyen de rendre le registre langagier du texte le plus cohérent possible : il est à noter que 7 noms relevés ont été relevés du texte 3, dans lequel beaucoup d'autres traits du français parlé, comme l'interrogation par l'intonation,

³¹ Lodge 1993 : 304, fig. 11

l'emploi de *on* et la dislocation des éléments de la phrase sont aussi présents. Par exemple, le début du dialogue du texte 3, à la page 55 :

Patrick Dis-moi, Christophe, tu vas toujours jouer au tennis avec, euh, comment est-ce qu'il s'appelle déjà, le gars qui avait travaillé dans une usine de pneus avant de commencer chez nous ?

Christophe Ah, tu veux dire Pierre Vidal, non ? Ben, oui. On joue une fois par semaine depuis trois ans au moins, mais mardi dernier on n'a pas pu jouer parce que le pauvre avait eu un petit accident.

Patrick Ah bon ? Qu'es-ce qui lui était arrivé ? ...

Ainsi, l'emploi du vocabulaire du français parlé dans ce texte paraît une fin en soi. Tous les noms relevés de ce chapitre ont d'ailleurs été étiquetés « familiers » dans le vocabulaire du texte, ce qui n'est pas le cas avec tous les noms relevés.

2.2.2 Les noms apparaissant dans les textes supplémentaires et dans les listes de mots

Le nombre d'occurrences relevées dans les textes supplémentaires de *Parfait ! 3* n'est pas élevé (7 noms), et dans le volume 2 il n'y en a qu'une (*balade*). Les noms *truc*, *déco* et *Le Luco* apparaissent tous dans un texte supplémentaire (p. 22-23) traitant le mode de vie « à la parisienne » dans le style d'une chronique. Ainsi, l'utilisation des expressions de la langue parlée ici peut être considérée plutôt comme un choix stylistique, même si certaines d'entre elles sont assez courantes (*balade*, *truc*, *déco*).

Pour nous, les occurrences relevées des vocabulaires supplémentaires sont les moins intéressantes, car, sans un vrai contexte communicationnel, une simple liste de mots ne donne à l'apprenant aucune conception de leur emploi ni, parfois, du registre auquel ils appartiennent. Pour cette raison, du point de vue communicatif, nous considérons leur valeur peu importante.

2.2.3 Les noms apparaissant dans les exercices

Comme nous le montre le tableau 2, une grande partie des noms relevés dans le volume 3 apparaissent dans les exercices (9 noms différents). Beaucoup d'entre eux, en particulier ceux qui sont très courants, (p. ex. *télé*, *gym*, *foot*, *frigo*), apparaissent dans les parties introductives des textes et servent ainsi à introduire l'apprenant au vocabulaire et

aux thèmes traités dans le chapitre. En général, les exercices dans ces parties sont conversationnels, et veulent mener les apprenants à discuter entre eux, à partir d'un vocabulaire donné, des sujets liés au texte. Ces exercices ont un rôle surtout communicationnel, car ils donnent à l'apprenant un cadre dans lequel il pourra lui-même utiliser les nouveaux mots. Cela est, selon la conception structuraliste sur l'apprentissage des langues, plus efficace pour le processus d'apprentissage qu'une simple lecture des listes de mots³².

De plus, beaucoup d'occurrences ont été relevées des exercices visant à entraîner les apprenants à l'application des règles grammaticales apprises. Nous ne leur accordons pas beaucoup d'importance car une grande partie d'entre eux (par exemple *polar, télé, météo*) ont été attestés aussi ailleurs, où leur rôle du point de vue communicationnel est plus significatif.

2.3 Les adjectifs

Comme celle des noms trouvés, la quantité des adjectifs de la langue parlée était assez restreinte dans les textes du 2^e tome. Nous avons trouvé 6 adjectifs que l'on a définis « familiers » dans le dictionnaire consulté : *moche, super, embêtant, chouette, sympa* et *bête*. Comme nous avons constaté certains adjectifs (*bête, super*) deux ou plusieurs fois dans des contextes différents, nous les étudierons ici à deux reprises.

Contrairement à ce qui a été le résultat de l'étude précédente sur les noms, la plupart des adjectifs relevés (4 occurrences : *bête, sympa, super* et *embêtant*) ont été constatés dans les dialogues. L'adjectif *moche* est listé dans un encadré des mots nouveaux d'un exercice écrit tandis que *chouette* et les deuxièmes occurrences des adjectifs *super* et *bête* ont été relevées dans une liste supplémentaire de phrases avec lesquelles on exprime « de la joie ou du contentement », « de l'ennui ou du mécontentement » ou de la sympathie³³. La deuxième occurrence de l'adjectif *sympa* apparaît dans une liste de mots d'un exercice dans lequel il faut utiliser des degrés de comparaison de l'adjectif pour former des phrases.

³² Nattinger 1988 : 70-75

³³ *Parfait!* 2 p. 102-103

À part l'adjectif *moche* qui n'est présent que dans le vocabulaire supplémentaire d'un exercice, la plupart des adjectifs relevés de *Parfait !2* font partie d'une expression *exclamative*, souvent du type *c'est* + [adjectif]. Ce n'est que dans deux cas que l'adjectif appartenant à la langue parlée n'est pas attesté dans une exclamation : *sympa* occupe la fonction de l'épithète du nom *cadeaux* dans une phrase assertive, tandis que *embêtant*, bien que la phrase dans laquelle il apparaît ne soit pas exclamative, fait aussi partie d'une construction *c'est* + [adjectif]. De telles constructions sont courantes dans la langue parlée ; de ce point de vue elles représentent bien l'emploi possible des adjectifs trouvés.

Contexte	adjectifs relevés
phrase assertive	sympa : « On a trouvé [...] et beaucoup de cadeaux très sympas pour Noël. » embêtant : « C'était vraiment embêtant. »
construction exclamative	bête : « Ah, que je suis bête ! » super : « ... et avec le beau temps qu'il faisait c'était super ! », « (C'est) génial/super ! » bête : « C'est bête ! » chouette : « Chouette ! » pauvre : « Mon pauvre ! / Ma pauvre ! »

Tableau 3: *Parfait !2* : Les adjectifs relevés et les contextes dans lesquels ils apparaissent

Les locutions suivantes ont été relevées des dialogues des textes :

- C'était vraiment embêtant. (texte 6, p. 85)
- On a trouvé [...] et beaucoup de cadeaux très sympas pour Noël. (texte 4, p. 56)
- Ah, que je suis bête ! (texte 3, p. 41)
- ... et avec le beau temps qu'il faisait c'était super ! (texte 6, p. 85)

Les dialogues dans lesquels ces locutions se trouvent, satisfont aux critères d'une conversation familière : les relations entre les interlocuteurs sont informelles d'où le tutoiement et les sujets autour desquels la discussion se déroule sont quotidiens (les achats : texte 4, les souvenirs de vacances : texte 6, les différences culturelles entre la France et la Finlande : texte 3). Malgré leur quantité assez limitée, les constructions sont adaptées aux critères des situations de communication et de ce point de vue, donnent une image adéquate de leur emploi.

En plus des textes principaux et des vocabulaires appartenant à ceux-ci, il y a dans les manuels des listes supplémentaires de mots et d'expressions que les rédacteurs ont considérées utiles pour le développement des compétences communicatives. Dans

celles-ci sont énumérées différentes manières d'exprimer telle ou telle chose, par exemple aux pages 102-103 se trouve une liste des expressions de joie, de regret et de sympathie de laquelle nous avons relevé les adjectifs *super* (« (C'est) génial/super ! »), *chouette* (« Chouette ! »), *pauvre* (« Mon/ma pauvre ! ») et *bête* (« C'est bête ! »). Dans cette liste, les rédacteurs n'ont pas seulement marqué la situation dans laquelle telle ou telle expression peut être utilisée mais aussi souvent le registre auquel elle appartient. Pourtant, ceci n'est pas le cas tous les occurrences : par exemple « C'est bête » et « Mon/ma pauvre » ne sont pas suivi d'une remarque qui indique leur informalité, tandis qu'après « chouette ! » et « (C'est) génial/super ! » telle indication est présente.

Dans *Parfait ! 3*, les adjectifs relevés sont plus nombreux que dans le volume 2, mais les contextes syntaxiques dans lesquels ils apparaissent sont plus au moins les mêmes. En plus des constructions attributives c'est + [adjectif] (par exemple « C'est dégueulasse ! », p. 52, « c'est marrant », p. 56), ils occupent plus souvent la fonction d'attribut (« je le trouve sympa », « je suis crevé ») que celle d'épithète. Bien que le nombre total d'adjectifs de la langue parlée soit plus élevé dans le volume trois, une partie d'entre eux ont déjà été présentés au deuxième volume (*sympa*, *super*, *embêtant*, *pauvre*). Dans *Parfait ! 3*, certains adjectifs ne sont trouvés que dans des listes de mots (*sacré*, *mi-long*). Comme mentionné, l'étude de telles occurrences ne nous a pas semblé très pertinent, car une simple liste de mots ne propose normalement pas clairement le contexte dans lequel un mot peut s'utiliser d'où la difficulté de l'apprenant de comprendre son emploi. Nous avons également relevé deux adjectifs qui ont été utilisé comme adverbes (*sacré* p. 58 et *hyper* p. 17) et excluons ici leur analyse à cause de leur emploi adverbial.

2.4 Synthèse

Au total, nous avons relevé des deux manuels étudiés une quantité de 75 occurrences appartenant au français parlé. Une grande partie de celles-ci ont été relevées dans les dialogues, qui d'ailleurs représentent le contexte le plus vraisemblable pour l'apparition de ces locutions à cause de leur nature informelle, quotidienne, privée et spontanée³⁴. Par ailleurs, des occurrences ont été constatées dans les exercices, vocabulaires et textes supplémentaires.

³⁴ Lodge 1993 : 304, fig. 11

Pourtant, en comparant le nombre des locutions lexicales avec celui des constructions morphosyntaxiques de la langue parlée (présentées aux passages derniers) que l'on trouve dans les manuels, on peut constater que surtout dans *Parfait !2*, le *vocabulaire* du français parlé n'est pas présenté dans les manuels dans la même mesure que les autres traits de ce registre. Dans le deuxième volume les rédacteurs ont préféré le vocabulaire du français standard, malgré l'emploi assez systématique d'autres traits de la langue parlée, par exemple des pronoms *on* et *ça*, et de la dislocation dans les phrases. Par contre, le troisième volume de la série présente déjà nettement plus de mots du français parlé (voir le tableau 1), cependant, souvent leur emploi n'est pas expliqué à l'apprenant d'une manière claire, et parfois le contexte dans lequel ils apparaissent (dialogue, exercice ou liste) ne suffit non plus pour l'expliquer. Beaucoup d'occurrences relevées se trouvent à côté d'expressions plus formelles, parfois même littéraires, sans que ce clivage entre ce qui est formel et ce qui est informel soit clairement indiqué.

3 Conclusion

Dans cette étude, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure la langue parlée est utilisée dans la série de manuels *Parfait !*, et à savoir si les expressions relevant de la langue parlée servent les fins communicatives qui caractérisent l'enseignement des langues étrangères pour les adultes. Nous nous sommes concentrée sur l'étude du vocabulaire appartenant au français parlé en laissant du côté l'analyse des traits grammaticaux.

Nous avons été surprise par la quantité des locutions trouvées. Bien que les occurrences relevées de *Parfait ! 2* aient été peu nombreuses, nous en avons trouvé une quantité relativement importante dans le troisième volume de la série. Principalement, nous avons constaté des occurrences dans les dialogues et dans les exercices de ce manuel.

Du point de vue communicationnel, une grande partie des occurrences relevées l'ont été dans les contextes qui soit permettent à l'apprenant de distinguer les traits des situations dans lesquelles telle ou telle expression peut s'utiliser soit forment un cadre plus ou moins naturel pour l'apparition du vocabulaire de la langue parlée. Pourtant, certaines occurrences semblent avoir avant tout une valeur stylistique. A part les noms et les adjectifs, les manuels contiennent des vocabulaires thématiques dans lesquels se trouve un grand nombre d'expressions de la langue courante.

Du point de vue de l'apprenant adulte, le vocabulaire relevé constitue un ensemble utile et cohérent. Il forme un champ lexical des mots quotidiens, liés aux thèmes de la vie de tous les jours : par exemple loisirs (*polar, télé, gym, foot* etc.), famille et les appellations familières ou hypocoristiques (*gamin, gosse, mon vieux, mon lapin*) et nourriture et gastronomie (*congélo, frigo, petit déj*). En outre, les mots relevés peuvent être considérés comme des plus courants : ils ne sont pas utilisés que par un groupe social ou régional particulier.

Puisque notre étude ne contient que l'analyse des noms et des adjectifs, on ne peut pas tirer des conclusions exhaustives sur le rôle du vocabulaire du français parlé dans les manuels. En dépouillant les textes, nous avons trouvé également quelques verbes et adverbes appartenant à ce registre, parmi lesquels *s'en foutre, bosser, piger, s'éclater, vachement, sacrément* et *hyper*. Ainsi, le lexique de la langue parlée dans les manuels est sans doute plus étendu de ce qu'il paraît à la base de cette étude.

Bibliographie

Ouvrages étudiés :

Martikainen, T. & Lindgren, O. 2013. *Parfait! : ranskaa aikuisille. 3*, Helsinki.

Martikainen, T. & Lindgren, O. 2010. *Parfait! : ranskaa aikuisille. 2*, Helsinki.

Ouvrages consultés :

Ahmed, Hameed 2011. « Ylioppilaskoe ei kannusta suullisen kielitaidon kehittämiseen ». *YLE Uutiset* 30.8.2011.
http://yle.fi/uutiset/ylioppilaskoe_ei_kannusta_suullisen_kielitaidon_kehittamiseen/5414933. Consulté le 30 janvier 2014

Allen, E.D. - Valette, R.M. 1972. *Modern language classroom techniques : a handbook*, New York.

Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approches de la langue parlée en français*, Paris.

Blanche-Benveniste, C. - Jeanjean, C. 1987. *Le français parlé : transcription et édition*, Paris.

Candlin, C.N. 1981. *The communicative teaching of English : principles and an exercise typology*, Longman, Harlow.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. consulté le 23 janvier 2014

Dörnyei, Z. - Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation²*. Harlow.

Henttinen, H. 2013. *Analyse critique du manuel Parfait 1*, Jyväskylä.

Jaakkola, H. 2000. « Kielitiedosta kielitaitoon » in P. Kaikkonen – V.Kohonen, eds., *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä. p. 145–156

Jarvis, P. 2010. *Adult education and lifelong learning : theory and practice⁴*, Londres.

Kalmbach, J.-M. - Sundelin, S. 2009, *Suomi-ranska-suomi-sanakirja¹⁰*, Helsinki.

Liiten, M. 2013. « Suullisen kielitaidon kokeet yo-tutkintoon 2019 ». *Helsingin Sanomat* 11.6.2013
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1370915068107>. Consulté le 30 janvier 2014

Lodge, R.A. - Veken, C. 1997, *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris.

Nattinger, J. 1988 « Some current trends in vocabulary teaching » in R. Carter – M. McCarthy, eds., *Vocabulary and Language Teaching*. New York. p. 62–82

Åminne, R. 1994 « Kielenopettamisesta aikuisikäisille » in K. Pohjola - A. Määttä, eds., *Aikuisten kielitaito*, Helsinki. p. 22–47