

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is an author's version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/86026>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

This full text is a author's version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/86026>

Please be advised that this information was generated on 2014-02-20 and may be subject to change.

Partie I. Le français parlé : arrière-plan descriptif

Chapitre I.5. Des données linguistiques à l'exploitation didactique¹

1. Introduction²

Les données offertes aux enseignants dans cet ouvrage sont de deux ordres : linguistique (enregistrements et transcriptions) et métalinguistique (synthèses et commentaires). Dans ce chapitre, nous tracerons à grands traits certaines possibilités d'exploitation didactique de ces ressources, sans toutefois viser l'exhaustivité. En effet, si celles-ci se veulent multi-usages (enseignement scolaire et universitaire ; recherche ; apprentissage auto-dirigé), elles sont également étroitement associées aux ressources complémentaires qui sont offertes librement par le projet PFC sur son site (www.projet-pfc.net). Ces dernières permettent d'envisager un panel d'application encore plus vaste : utilisation pour l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français³ avec des apprenants de tout niveau ; utilisation du moteur de recherche pour des activités d'ordre grammatical ou lexicographique, etc.

2. Des données linguistiques

Les données linguistiques fournies dans cet ouvrage sont constituées d'extraits de conversations menées suivant le protocole PFC (*cf.* I.1.), ainsi que d'une conversation supplémentaire enregistrée pour les besoins de l'ouvrage (*cf.* II.2.). Ces conversations peuvent être caractérisées en termes d'origine géographique du locuteur principal, de sexe du locuteur (M ou F), de son âge, du degré d'interactivité de la conversation (+ ou -), du type de conversation (guidée (G) ou libre (L)), de durée d'enregistrement et de thèmes principaux abordés au cours de l'entretien. L'utilisateur pourra ainsi, selon ses besoins, choisir parmi les données présentées dans les tableaux ci-après.

¹ Ce chapitre a été rédigé par Sylvain Detey et Dominique Nouveau.

² Nos remerciements vont à Chantal Lyche, Isabelle Racine et Nathalie Rossi-Gensane pour leurs commentaires et suggestions.

³ Notamment des aspects de la phonologie du français aussi délicats pour l'apprenant que la liaison ou le schwa (*cf.* Nouveau & Detey 2007).

France septentrionale	Chapitre	II.2.	II.3.	II.4.	II.5.	II.6.	II.7.	II.8.	II.9.
	Origine	Melun	Paris	Paris	Darnétal	Roanne	Treize-Vents	Ogéville	Magland
	Sexe	M	F	M	F	M	M	F	M
	Age	33	44	25	63	68	22	54	70
	Interaction	+	+	+	+	-	-	+	-
	Type	L	L	G	L	L	L	L	G
	Durée	12 min 04	4 min 54	5 min 17	4 min 58	5 min 26	7 min 17	4 min 59	5 min
	Thèmes	Bac, éducation, comportement social des Français,	Bac, enseignement secondaire, changement de génération	Fréquentation, scolarité difficile, lycées publics et privés	Télévision, loisirs, travail, chômage	Voyage organisé au Maroc	Vie sociale des jeunes dans un village, rencontres, musique	Education des enfants, punitions, changement de génération, travail	Vie rurale d'antan, solidarité, changement de génération

France méridionale	Chapitre	III.2.	III.3.	III.4.	III.5.	III.6.
	Origine	Douzens	Lacaune	Marseille	Bayonne	Aveyron
	Sexe	M	F	M	M	F
	Age	67	69	45	31	52
	Interaction	-	-	+	+	+
	Type	G	G	G	G	G
	Durée	7 min 54	5 min 05	4 min 58	5 min 30	5 min
	Thèmes	Les deux guerres mondiales en France, morts dans les villages	Enfance dans la campagne d'antan, école buissonnière	Formation, cuisinier dans la marine, changement de quartier	Langue, culture et identité au pays basque	Aveyronnais à Paris, habitudes, stéréotypes

Belgique	Chapitre	IV.2.	IV.3.	IV.4.	IV.5.	IV.6.
	Origine	Gembloux	Ivoz-Ramet	Tournai	Zellik	Molenbeek-Saint-Jean
	Sexe	F	F	M	M	F
	Age	54	76	19	43	20
	Interaction	+	+	+	+	-
	Type	L	L	L	G	L
	Durée	5 min 10	1 min 55	3 min 06	0 min 53	1 min 07
	Thèmes	Différences de caractère entre deux frères	Vie quotidienne et maladie	Relations amoureuses, vie sociale étudiante	Tensions linguistiques, flamands et francophones	Vêtements et vie sociale des enfants, cadeaux

Suisse	Chapitre	V.2.	V.3.	V.4.	V.5.
	Origine	Gland	Veyras	Meinier	Bévilard
	Sexe	M	M	M	M
	Age	45	50	48	52
	Interaction	-	-	-	+
	Type	G	G	G	G
	Durée	5 min 48	2 min 50	2 min 16	3 min 12
	Thèmes	Culture et système politique suisse	Menuiserie, construction d'une table	Fête traditionnelle genevoise, l'Escalade	Bilinguisme franco-allemand, canton de Berne, incompréhension

Afrique & DROM	Chapitre	VI.2.	VI.3.	VI.4.	VI.5.	VI.6.
	Origine	Bejaia (Algérie)	Abidjan (Côte d'Ivoire)	Ouagadougou (Burkina Faso)	Ilet à Cordes (La Réunion)	Petit-Canal (La Guadeloupe)
	Sexe	M	F	M	F	F
	Age	26	48	50	83	19
	Interaction	+	+	+	-	-
	Type	L	G	L	G	G
	Durée	5 min 17	5 min	5 min 47	5 min 14	4 min 56
	Thèmes	Evolution du statut de la femme en Algérie	Enfance, déplacements et études d'une institutrice	Origines et compétitions ethniques, Gurmantché et Yarsé	Modernisation de l'île, téléphone, hélicoptère, accident	Noël, perte et maintien des traditions en Guadeloupe

Amérique du Nord	Chapitre	VII.2.	VII.3.	VII.4.	VII.5.
	Origine	Québec Ville	Belle-Rivière	Rivière-la-Paix	Ville Platte (Louisiane)
	Sexe	M	F	F	M
	Age	20	43	19	69
	Interaction	-	+	+	-
	Type	L	G	L	G
	Durée	5 min 02	5 min 47	7 min 03	5 min 08
	Thèmes	Education et religion au Québec	Minorité linguistique, transmission du français	Loisirs, voyage en Europe, carnaval francophone	Diffusion de la musique, cadienne, radio, disques

Ces données linguistiques peuvent être mises à profit dans au moins trois types d'enseignement :

- Enseignement du français langue étrangère et seconde (FLE/S) à partir d'un niveau B1-B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) : apprentissage du français parlé (lexique, morphologie, syntaxe) et sensibilisation à la variation ;
- Enseignement du français langue première (enseignement primaire et secondaire) : approche des questions de norme, de variation et d'oralité ;
- Enseignement en lettres et en linguistique française (enseignement supérieur et formation de formateurs) : analyse grammaticale et linguistique du français parlé.

Dans les trois cas, les ressources fournies peuvent être abordées de la manière suivante :

- Format :
 - Enregistrement seul (p. ex. exercice de transcription orthographique et/ou phonétique, tâche de répétition, de prise de notes, etc.) ;
 - Transcription orthographique seule (p. ex. exercice d'observation grammaticale, tâche de lecture à voix haute, de reformulation, etc.) ;
 - Enregistrement et transcription de manière synchrone ou différée (p. ex. exercice d'observation des réalisations morphophonologiques, tâche de compréhension orale globale et détaillée, de dictée, etc.).
- Focus :
 - Oralité (étude du français parlé par opposition au français écrit) ;
 - Variation (étude des variétés, notamment diatopiques et diaphasiques).
- Catégorie (*cf.* tableaux *supra*) : thème de la conversation (aspects socioculturels), mais pas uniquement (l'enseignant peut ainsi choisir de faire travailler ses étudiants sur une voix féminine ou masculine, celle d'un locuteur âgé ou plus jeune, etc.).

Il est important d'insister sur le fait que ces ressources sont « prédidactiques » et qu'elles peuvent être transformées (réécriture des transcriptions, réenregistrement avec modifications, montages d'extraits, etc.⁴) ou complétées (supports iconographiques ou littéraires associés, documents sonores ou audiovisuels complémentaires, etc.) par l'enseignant pour pouvoir être pleinement exploitées. Elles peuvent ainsi faire partie d'ensembles plus larges de ressources sollicitées dans la réalisation de projets pédagogiques, qu'il s'agisse, par exemple, de formation au journalisme ou à l'enquête de terrain (avec notamment, sur le plan discursif, un travail sur les genres et les registres). Ces ressources peuvent donc être systématiquement employées dès lors que l'une des zones francophones présentées dans l'ouvrage fait l'objet d'une activité ou d'une étude particulière.

⁴ Le logiciel libre d'enregistrement et d'édition audio *Audacity*[®], par exemple, permet d'effectuer facilement de telles manipulations, sans requérir d'expertise technique particulière.

3. Des données métalinguistiques

Les données métalinguistiques sont d'abord composées des chapitres de synthèse, destinés à fournir un cadre théorique de base, linguistique ou socioculturel, nécessaire à l'étude du français parlé dans l'espace francophone. Ces courtes introductions peuvent être utilisées par des enseignants et des apprenants de français de niveau avancé, ainsi que par des étudiants natifs inscrits en premier cycle d'études de lettres ou de linguistique française. Les bibliographies qu'ils contiennent permettent d'enrichir le traitement succinct des questions qui y sont abordées.

Ce sont ensuite, et surtout, les autres chapitres, qui proposent une analyse descriptive des extraits, guidée par les deux axes de l'*oralité* et de la *variation*. L'intérêt de ces analyses est notamment lié au manque, relatif, d'information et de formation ressenti par les enseignants lorsqu'ils souhaitent faire travailler leurs élèves et étudiants sur des extraits de français parlé : « Quelles sont les caractéristiques attestées du français de Belgique ? Quelles sont les différences linguistiques entre l'extrait de Marseille et l'extrait de Treize-Vents ? Pourquoi tel énoncé relève-t-il du français parlé ? Etc. ». Telles sont les questions que peuvent se poser (ou se voir poser) les enseignants (à tous les niveaux de l'enseignement), et ce sont ainsi des éléments de réponse que se proposent de fournir les différents chapitres de l'ouvrage.

La fonction pédagogique des données métalinguistiques est donc double :

- 1) formation des enseignants et des étudiants ;
- 2) description pré-didactique permettant de mettre en place des activités d'observation et d'analyse de la langue.

4. Pistes d'exploitation didactique

Le lecteur trouvera ci-après deux exemples d'exploitation didactique de cet ouvrage et de ses ressources :

- 1) l'un basé sur un extrait particulier et abordant plusieurs phénomènes linguistiques (fiche mono-extrait) ;
- 2) l'autre basé sur un phénomène linguistique particulier étudié à l'aide de plusieurs extraits (fiche multi-extraits).

4.1. Fiche pédagogique mono-extrait : de la compréhension orale à la réécriture

Le premier exemple est une fiche pédagogique qui exploite la conversation de Douzens (cf. III.2.) dans différentes tâches d'apprentissage très classiques en FLE/S :

Fiche pédagogique : <i>Souvenirs de guerre - 1914-1918 dans le sud de la France</i>	
Thèmes	La guerre de 14-18, le traumatisme de la guerre en France, les morts.
Objectifs généraux	<u>Linguistiques</u> : compréhension d'un récit oral de souvenir à forte valeur émotionnelle dans un contexte historique majeur (lexique de la guerre ; temps du passé). <u>Culturels</u> : découvrir l'impact de la première guerre mondiale sur les familles et les villages français.
Matériel principal	Extrait de la conversation de Douzens (chapitre III.2.) ⁵ . <u>Durée</u> : 2'43 [0.26, 3.09].
Genre	Récit, Souvenir familial.
Type de français	Français méridional, locuteur âgé, masculin.
Matériel complémentaire	Documents se rapportant à la première guerre mondiale (photos, dessins ⁶ , films, lettres de soldats). Sites internet pédagogiques ⁷ à consulter en classe si possible.
Déroulement des activités	<u>Séquence 1 : <i>Le beau-père</i></u> 1) Contextualisation (avec document support). 2) Compréhension orale globale, puis détaillée (QCM). 3) Activités lexicale et grammaticale (guerre et temps). 4) Réécritures (travail sur l'oralité et le registre). <u>Séquence 2 : <i>Le grand-père et le père</i></u> 1) Préparation de l'écoute (lecture, activité lexicale et résumé). 2) Ecoute (prise de note, questions-réponses, révision du résumé).

Séquence 1 : *Le beau-père* [0.26, 1.39]

1) Contextualisation

L'enseignant présente aux étudiants une image d'un soldat français de la première guerre mondiale.

A) Support iconographique

Regardez l'image.

- *Qui est sur la photo ?* – [Un soldat.]
- *Un soldat de quel pays ?* – [Un soldat français.]
- *Un soldat de quelle guerre ?* – [La guerre de 14-18, la première guerre mondiale.]
- *C'était une guerre entre quels pays ?* [La France, l'Allemagne, et d'autres pays dans le monde : une guerre mondiale, la première, d'où l'expression « Grande guerre », avant la 2nde guerre mondiale.]
- *Que savez-vous de la première guerre mondiale ?* [Réponses libres.]

⁵ Une autre partie de la conversation porte sur la guerre 1939-1945.

⁶ Par exemple, dans un format artistique moderne, certaines bandes-dessinées de Jacques Tardi, connu en France pour ses albums consacrés à la guerre de 1914-1918.

⁷ Par exemple un site pédagogique consacré à la 1^{ère} guerre mondiale réalisé par le service éducatif de la chaîne publique de télévision *France 5* : http://www.curiosphere.tv/guerre14_18/index.htm.

2) Activation des connaissances lexicales

Donnez une liste de mots liés à la guerre.

[Obtenir par exemple : Substantifs : guerre (f.), pays (m.), mort (m.). Verbes : blesser, disparaître.]

Afin de faciliter l'écoute, l'enseignant pourra introduire, dans le champ lexical de la guerre, les termes « tranchée », « traumatiser », « monter/partir à l'assaut », « artillerie », « bombarder », « mitrailleuse » et « campagne » (dans cette acception), qui apparaissent tous dans l'extrait. Parmi les autres termes probablement inconnus des étudiants que l'enseignant pourra présenter, s'il le juge utile, on citera : « gnôle », « Dardanelles », « Corbières », « point d'eau », « trembler », « classe » (dans cette acception), « coin », « untel », « se rendre compte », « pareil ».

2) Compréhension orale

A) Globale

Lisez les questions ci-dessous, écoutez plusieurs fois l'enregistrement, puis répondez.

1. *L'homme qui parle raconte :*

a) son histoire, b) l'histoire de son beau-père, c) l'histoire d'un ami.

2. *Son beau-père :*

a) n'a jamais été soldat, b) n'a pas fait la guerre, c) est parti à la guerre de 14-18.

3. *Il est parti à la guerre avec :*

a) sa famille, b) ses copains, c) seul.

4. *Beaucoup de ses amis :*

a) sont revenus, b) ont attendu, c) ont disparu.

5. *« Traumatisé » signifie :*

a) fatigué, b) choqué, c) amusé.

B) Détaillée

Lisez les questions ci-dessous, écoutez plusieurs fois l'enregistrement, puis répondez.

1. *Son beau-père :*

a) était grand, b) avait une barbe, c) était petit et avait une moustache.

2. *De temps en temps, il lui parlait :*

a) de la guerre, b) de sa moustache, c) de sa famille.

3. *Un jour il est monté à l'assaut :*

a) 2 fois, b) 3 fois, c) 4 fois.

4. *Avant de monter à l'assaut (attaquer), on donnait aux soldats :*

a) du café, b) du thé, c) de la gnôle (alcool fort).

5. *Le beau-père :*

a) buvait la gnôle, b) gardait la gnôle, c) vendait la gnôle.

6. *Un jour il a été blessé :*

a) à la tête, b) à la jambe, c) au bras.

7. *Il a aussi fait la campagne :*

a) de Bruxelles, b) des Dardanelles (près de la Turquie), c) des Corbières (sud de la France).

8. *Il est originaire :*

a) des Corbières, b) des Dardanelles, c) de Bruxelles.

9. *Après chaque assaut :*

a) il manquait un ami, b) sa famille lui manquait, c) il manquait de gnôle.

10. *Après la guerre, ils sont tous revenus :*

a) différents, b) pareils, c) ni l'un ni l'autre.

3) Activité lexicale et grammaticale

A) Le lexique de la guerre

Complétez la transcription ci-dessous avec les termes indiqués et les accords nécessaires (genre, nombre, etc.). Écoutez plusieurs fois l'enregistrement.

Termes manquants :

guerre, traumatiser, à l'assaut, gnôle, blesser, campagne, pays, mort, disparaître, manquer.

C'est un homme qui était petit qui avait une moustache là, il avait une moustache, et il avait fait la de quatorze ce, ce, ce pauvre/ cet homme. Là quand il nous parlait bon, ils ont, ils ont été par cette <E: ah oui> et de temps en temps je veux dire par là il me, il me parlait de la Alors il me disait qu'un jour, il est monté quatre fois Vous vous rendez compte hé, alors, avant de monter, ils lui donnaient de la pour ne pas, et lui, il voulait pas, il la et la il la gardait. Et euh, et un jour il au bras. Bon il a fait aussi les, à la des Darda/ euh, des Dar/, des Dardanelles là-bas aussi, mais enfin euh, ç/, ça, ça l'a, ça l'a, mais, dans son là-bas, dans les Corbières, comme ici d'ailleurs, hé hé, on a eu des, des, des, et alors, dans son coin, il avait tous ses, tous ses copains, du coin, qui étaient avec lui au/, autour de lui. Chaque fois quand il partait, ben, ils disaient un tel, un tel (X) un tel (XXX), un tel il, il Vous vous rendez compte, ses copains, comme ça et de temps en temps il en un, il en un autre, il en un. Et ça, ça, ça, je vois moi, euh, ça les vraiment, hé, vraiment, vraiment hé. <E : Ils sont pas revenus par/ ils sont pas revenus pareils.> pareils, non, non, non, non, vraiment hé.

B) Les temps du passé

Complétez la transcription ci-dessous avec les verbes suivants conjugués à la forme et aux temps adéquats. Ecoutez plusieurs fois l'enregistrement.

Verbes manquants à l'infinitif :

être, avoir, faire, parler, traumatiser, dire, monter, donner, vouloir, garder, blesser, partir, disparaître, manquer, revenir.

C'est un homme qui petit qui une moustache là, il une moustache, et il la guerre de quatorze ce, ce, ce pauvre/ cet homme. Là quand il nous bon, ils ont, ils par cette guerre. <E: ah oui> et de temps en temps je veux dire par là il me, il me de la guerre. Alors il me qu'un jour, il quatre fois à l'assaut. Vous vous rendez compte hé, alors, avant de monter à l'assaut, ils lui de la gnôle pour ne pas, et lui, il pas, il la et la gnôle il la Et euh, et un jour il au bras. Bon il aussi les, à la campagne des Darda/ euh, des Dar/, des Dardanelles là-bas aussi, mais enfin euh, ç/, ça, ça l'a, ça l'....., mais, dans son pays là-bas, dans les Corbières, comme ici d'ailleurs, hé hé, on des morts, des morts, des morts, et alors, dans son coin, il tous ses, tous ses copains, du coin, qui avec lui au/, autour de lui. Chaque fois quand il à l'assaut, ben, ils un tel, un tel (X) un tel (XXX), un tel il, il Vous vous rendez compte, ses copains, comme ça et de temps en temps il en un, il en un autre, il en un. Et ça, ça, ça, je vois moi, euh, ça les vraiment, hé, vraiment, vraiment hé. <E : Ils par/ ils pareils.> pareils, non, non, non, non, vraiment hé.

4) Réécritures

A) Epuration : élimination des hésitations, amorces et autres marques de production de l'oral spontané⁸. Réécrivez la transcription en ne gardant que les éléments essentiels à la compréhension du récit.

C'est un homme qui était petit qui avait une moustache. Il avait fait la guerre de quatorze. Ils ont été traumatisés par cette guerre et de temps en temps il me parlait de la guerre. Il me disait qu'un jour, il est monté quatre fois à l'assaut. Avant de monter à l'assaut, ils lui donnaient de la gnôle, et lui il la gardait. Et un jour il a été blessé au bras. Il a fait aussi la campagne des Dardanelles là-bas aussi ça l'a traumatisé, mais, dans son pays là-bas, dans les Corbières, comme ici d'ailleurs, on a eu des morts, et, dans son coin, il avait tous ses copains qui étaient avec lui. Chaque fois quand il partait à l'assaut, ils disaient un tel a disparu. Et de temps en temps il en manquait un. Ca les a traumatisés. <E : Ils sont pas revenus pareils.> non, vraiment.

Question sur l'oralité (pour des étudiants de niveau plus avancé) : observez les deux transcriptions (originale et épurée) et expliquez à quoi correspondent les éléments supprimés (redondances, etc.).

⁸ Cf. I.4.

B) Complexification : changement de registre de langue.

Transformez cette transcription en récit écrit, en modifiant la structure et l'enchaînement des phrases, ainsi qu'en remplaçant les éléments soulignés dans la transcription précédente par des termes de registre plus élevé.

C'était un homme de petite taille, qui portait une moustache. Il avait combattu durant la guerre de quatorze. Celle-ci avait traumatisé tous les hommes de sa génération, et, de temps en temps, il me racontait ses souvenirs de guerre. Il me disait qu'un jour il était monté quatre fois à l'assaut. Avant l'assaut, les officiers donnaient de la gnôle aux soldats, mais il préférait la garder. Un jour, il fut blessé au bras. La campagne des Dardanelles, à laquelle il a aussi participé, l'a également traumatisé, mais ici, comme dans sa région natale, les Corbières, il y a eu de nombreux morts et beaucoup de ses amis l'accompagnaient. Chaque fois qu'ils partaient à l'assaut, ils annonçaient, à leur retour, la disparition de tel ou tel soldat. Régulièrement, il en manquait, ce qui les a traumatisés, et ils sont tous revenus changés de la guerre.

Question sur les registres (pour des étudiants de niveau plus avancé) : observez les deux textes et expliquez à quoi correspondent les modifications effectuées.

Séquence 2 : Le grand-père et le père
[1.40, 3.09]

1) Préparation de l'écoute

1. Soulignez les termes liés à la guerre.
2. Entourez les termes que vous ne connaissez pas.
3. Résumez en quelques phrases ce que vous avez compris de cette transcription.

Moi, ça, ça me, mon, mon grand-père pareil là, mon grand-père, c'était pareil à la guerre de quatorze tout ça. Bon lui il était dans, il était dans, dans euh, dans l'artillerie, tout ça mais, il me disait, quand, quand l'artillerie, bon, b/, j'ai bombardé, que ce soit les Allemands ou, ou les Français, mais à vingt kilomètres au loin, vingt kilomètres au loin le sol, il tremblait. Vous vous rendez compte mais, mais, et dans les tranchées mais, dans les tranchées, un jour, c'est ça c'est le beau-père, il était dans les tranchées un jour, il a fallu qu'ils aillent chercher une mitrailleuse, à, à, der/ derrière, euh derrière le, les tranchées, bon ils sont sortis des tranchées, mais à, au bout de cinq kilomètres, ils sont, ils sont allés dans un trou, tellement que ça bombardait, ils sont restés dans le, dans le trou, autour/ les, les deux là ensemble là. Ah et le plus fort, le plus fort, ça, ça, ça m'a chose, ça m'a, ça m'a, enfin pas choqué, bon, et des fois ils avaient soif. Quand le, le bombardement ou, ou l'assaut était fini, ils allaient à un point d'eau. Ils allaient à un point d'eau, et les Allemands aussi, allaient au même point d'eau qu'eux. Et ils se disaient rien, ils prenaient l'eau et ils partaient, mais alors, moi ça, ça m'a hé vraiment hé. Quand il me racontait ça ce pauvre homme moi, (XXX). Et mon père, mon père, il est parti à la guerre de quatorze, il avait pas dix-huit ans. Parce qu'à force des, des morts, des morts, des morts, et, et alors, et là, et c'était les jeunes qui y allaient. Et il y en a de sa classe qui sont morts.

2) Ecoute

1. Sans transcription, écoutez plusieurs fois l'extrait.
2. Notez les éléments essentiels permettant de reconstruire un récit oral minimal.
3. En binôme, posez des questions à votre partenaire pour compléter vos notes.
4. Réécrivez le récit.

Activités supplémentaires

D'autres activités peuvent être envisagées sur la base de cet extrait. En voici quelques exemples.

A) Lexique

A l'aide du moteur de recherche de la base PFC accessible sur Internet (www.projet-pfc.net), proposez une liste de 5 séquences remarquables [le terme « remarquables » pourra donner lieu à variation et à discussion selon les résultats, qui seront eux-mêmes discutés] dans lesquelles apparaissent les termes suivants : « guerre », « traumatiser », « à l'assaut », « gnôle », « blesser », « campagne », « pays », « mort », « disparaître », « manquer ».

Exemples de séquences contenant le nom « guerre » et le verbe « traumatiser » extraites du corpus PFC	
<i>guerre de quatorze</i> <i>guerre de trente-neuf quarante-cinq</i> <i>deuxième guerre mondiale</i> <i>guerres de religions</i> <i>guerre d'Algérie</i> <i>première guerre mondiale</i> <i>guerre de soixante-dix</i> <i>guerre du Vietnam</i> <i>guerre de Vendée</i> <i>guerre de Libération</i> <i>guerre froide</i>	<i>ils ont été traumatisés par cette guerre</i> <i>ça l'a traumatisé [la guerre]</i> <i>et puis, t/, tout petit, ça traumatise [devoir non rendu – l'école]</i> <i>vous avez été traumatisée non par ça ou ? [bombardement – la guerre]</i> <i>je pense pas que j'ai été traumatisée [la guerre]</i> <i>ça vous traumatise pas vous de pas avoir de lave-vaisselle</i> <i>ça m'a drôlement traumatisée [le pensionnat]</i> <i>c'est ça qui me traumatise de, de temps en temps [fille malade du cœur]</i>

B) Grammaire

Relevez tous les éléments porteurs ici d'une valeur de temporalité en distinguant formes verbales et formes non verbales (adverbes, noms, etc.) et classez-les. Analysez ensuite la construction temporelle de ce récit.

Exemple :

Formes verbales			Formes non-verbales
<i>était</i>	<i>ont été traumatisés</i>	<i>avait fait</i>	<i>là</i>
<i>avait</i>	<i>est monté</i>	<i>.....</i>	<i>quand</i>
<i>parlait</i>	<i>a été blessé</i>		<i>de temps en temps</i>
<i>disait</i>	<i>a fait</i>		<i>un jour</i>
<i>donnaient</i>	<i>.....</i>		<i>avant de</i>
<i>voulait</i>			<i>la guerre de quatorze</i>
<i>gardait</i>			<i>.....</i>
<i>.....</i>			

C) Discours

Relevez les éléments d'articulation du discours (petits mots de l'oral, connecteurs, etc.) et faites la liste des principales étapes du récit.

Exemple :

<i>Bon</i> <i>je veux dire par là</i> <i>alors</i> <i>vous vous rendez compte hé</i> <i>ben</i> <i>comme ça</i> <i>je vois moi</i> <i>vraiment hé</i> <i>ah</i> <i>et le plus fort</i> <i>ça, ça, ça m'a chose, ça m'a, ça m'a, enfin pas choqué,</i> <i>bon,</i> <i>.....</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Description du beau-père - Récit de la guerre par le beau-père à JP - Gnôle avant l'assaut - Blessure au bras - Disparition des amis d'enfance au combat - Traumatisme - Grand-père dans l'artillerie
--	---

D) Prononciation

a) Caractéristiques du locuteur

Quelles sont les principales caractéristiques de prononciation de ce locuteur ? Pour répondre à cette question, écoutez attentivement l'enregistrement et aidez-vous des chapitres II.1. (français de référence) et III.1. (français méridional). Consultez ensuite la rubrique « Aspects phonétiques et phonologiques » du chapitre III.2. consacré à ce locuteur de Douzens.

b) Comparaison inter-variétés

Comparez ces caractéristiques avec celles des enregistrements des chapitres III.3. (Lacaune, France méridionale), VI.3. (Abidjan, Côte d'Ivoire) et VII.3. (Belle-Rivière, Canada). Notez-vous des similarités ?

c) Transcription phonétique

A l'aide de l'Alphabet Phonétique International présenté au début de l'ouvrage, proposez une transcription phonologique (ou phonétique si vous le pouvez) du début de l'extrait.

E) Production orale et écrite

Raconter un souvenir non personnel à l'oral et à l'écrit.

Sur la base des activités précédentes (réécritures et analyse du discours), racontez à votre partenaire un souvenir qui vous a été transmis par l'un de vos proches (famille, amis). Dans un premier temps, chaque récit sera oral et votre partenaire notera au fur et à mesure les informations que vous lui fournirez. Dans un deuxième temps, vous transformerez ensemble cette transcription en récit écrit de registre plus élevé.

F) Culture

Les deux guerres mondiales en France et la transmission intergénérationnelle des savoirs.

L'enseignant pourra, à l'aide de documents complémentaires s'il le souhaite, développer en classe, à travers un jeu de questions-réponses, le thème de la guerre et plus précisément celui des deux guerres mondiales et de leur impact en France, notamment en milieu rural. Il pourra également aborder la question de la transmission intergénérationnelle de l'information historique et familiale : statut, évolution, utilité, etc.

G) Projet

Enquête sur un événement marquant (personnel, familial, historique, etc.).

En groupe, les étudiants choisiront un événement marquant : selon la composition du groupe-classe, cet événement pourra être soit personnel, tout en étant partagé par un certain nombre (par ex. l'entrée à l'université, un voyage à l'étranger, le premier échec), soit collectif (par ex. les derniers jeux olympiques), si possible lié à la France ou au monde francophone (p. ex., en France, les derniers événements sociaux ou politiques saillants). Les étudiants poseront des questions, prendront des notes et rédigeront un texte synthétique sur la manière dont l'événement a été perçu et vécu par les différents étudiants interrogés.

4.2. Fiche pédagogique multi-extraits : les adverbes en *-ment*

Alors que le premier exemple de fiche pédagogique était basé sur l'exploitation exhaustive d'un extrait particulier (en l'occurrence celui de Douzens), nous nous proposons ici, à travers un autre type de fiche pédagogique, d'illustrer comment le sous-corpus de la base PFC présenté dans cet ouvrage peut aisément se prêter au traitement de points de grammaire de niveau relativement élémentaire en classe de FLE. Nous prenons à titre d'exemple des activités d'ordre lexico-grammatical sur la formation des adverbes en *-ment*, et sur la valeur de ces adverbes en usage, dans une optique plus pragmatique (Guimier 1996). Une sélection d'exemples ciblés contextualisés offre un matériel tout à fait adapté pour étudier ce point de grammaire de manière inductive et progressive, suivant ce que l'on appelle parfois l'apprentissage par les données (Tyne 2009).

Fiche pédagogique : La formation et l'emploi des adverbes en <i>-ment</i>	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> - Appréhender de manière inductive, sur la base d'exemples authentiques extraits du sous-corpus de l'ouvrage, les règles simples de la formation des adverbes en <i>-ment</i>. - Savoir faire la distinction entre l'adverbe et l'adjectif correspondant. - Savoir placer les adverbes. - Aborder le rapport phonie/graphie pour ces adverbes. - Se sensibiliser aux différents registres et à la diversité géolinguistique.
Matériel utilisé	Sous-corpus composé de transcriptions et d'enregistrements ⁹ d'exemples tirés des extraits de la France septentrionale (II.), de la France méridionale (III.), de la Belgique (IV.), de la Suisse (V.) et de l'Algérie (VI.2.).
Type de français	Septentrional, méridional, belge, suisse, algérien ; locuteurs des deux sexes et de tous âges.
Matériel complémentaire	Manuel d'enseignement/apprentissage de la grammaire française.
Déroulement des activités	<p><u>Activités sur la formation des adverbes en <i>-ment</i> et emploi :</u> Séquence 1) : découverte des règles de base. Séquence 2) : consolidation. Séquence 3) : adverbes en <i>-amment/-emment [amã]</i> et adjectifs en <i>-ant/-ent [ã]</i>. Séquence 4) : l'adverbe comme modificateur de sens.</p> <p><u>Activités supplémentaires :</u> 1) Les exceptions. 2) L'orthographe grammaticale. 3) L'expression orale. 4) Les valeurs et emplois contextualisés : le cas de <i>vachement</i> (registre familier).</p>

⁹ L'utilisateur trouvera les fichiers sonores correspondant dans le DVD accompagnant l'ouvrage.

**Sous-corpus d'occurrences d'adverbes en -ment dans les extraits de
France septentrionale & méridionale, de Belgique, de Suisse et d'Algérie¹⁰**

Ch.	II.2.	II.3.	II.4.	II.5.	II.6.	II.7.	II.8.	II.9.
Or.	FR ¹¹	Paris	Paris	Darnétal	Roanne	Treize-Vents	Ogéville	Magland
S./A.	M / 29 & 33	F / 44	M / 25	F / 63	M / 68	M / 22	F / 54	M / 70
Adv.	Absolument Apparemment Certainement Complètement Effectivement Eventuellement Exactement Extrêmement Finalement Franchement Personnellement Seulement Simplement Vachement Vraiment	Bêtement Clairement Evidemment Finalement Justement Rapidement Vachement Vraiment Justement Malheureusement Normalement Quasiment Simplement Théoriquement Totalement Vraiment	Evidemment Finalement Justement Rapidement Vachement Vraiment	Enormément Exactement Justement Premièrement Vraiment	Finalement Sensiblement Suffisamment Vraiment	Autrement Carrément Généralement Spécialement Vachement Vraiment	Relativement Vraiment	Autrement

Ch.	III.2.	III.3.	III.4.	III.5.	III.6.
Or.	Douzens	Lacaune	Marseille	Bayonne	Aveyron
S./A.	M / 67	F / 69	M / 45	M / 31	F / 52
Adv.	Franchement Heureusement Justement Seulement Tellement Vraiment	Absolument Carrément Directement	Apparemment Egalement Justement Pratiquement Vraiment	Couramment Exactement Facilement Justement Naturellement Vraiment	Différemment Tellement Uniquement Vraiment

Ch.	IV.2.	IV.4.	IV.6.
Or.	Gembloux (Belgique)	Tournai (Belgique)	Molenbeek-Saint-Jean (Belgique)
S./A.	F / 54	M / 19	F / 20
Adv.	Autrement Heureusement Physiquement	Tellement Vraiment	Personnellement

Ch.	V.2.	V.3.	V.4.	V.5.
Or.	Gland (Suisse)	Veyras (Suisse)	Meinier (Suisse)	Bévilard (Suisse)
S./A.	M / 45	M / 50	M / 48	M / 52
Adv.	Autrement Généralement Justement Mondialement	Carrément Seulement Vraiment	Malheureusement Raisonnement Religieusement Strictement	Directement Effectivement Justement Tellement

Ch.	VI.2.
Or.	Bejaia (Algérie)
S./A.	M / 26
Adv.	Carrément Difficilement Forcément Justement Personnellement Simplement Tellement Théoriquement Vraiment

¹⁰ Ch. = Chapitre ; Or. = Origine ; S. / A. = Sexe / Age ; Adv. = Adverbe.

¹¹ FR = français de référence (cf. II.2.).

Séquence 1 : Découverte des règles de base

1) Ecoute

Les étudiants écoutent un corpus inter-variétés de phrases contenant des adverbes en *-ment* (cf. fichier 1).

1. Sans transcription, écoutez ces locuteurs, qui sont originaires de différentes régions francophones.
2. Réécoutez l'enregistrement et complétez la transcription avec les six mots manquants.
3. Que remarquez-vous ? Tous ces mots appartiennent à la même catégorie grammaticale : laquelle ?

1) Roanne (II.6. : l. 20-21)

FG : Celui qui est trop cher et qui m'intéresse plus ou moins euh, je le prends pas.

2) Lacaune (III.3. : l. 14-15)

NC : Et puis un jour j'ai fait l'école buissonnière. J'ai pris le maquis,

3) Lacaune (III.3. : l. 51)

NC : Ah oui., à la maison on parlait occitan.

4) Douzens (III.2. : l. 75-76)

JP : Qui c'est qui profite de la guerre, en parlant hé ? Personne profite de la guerre. Personne

5) Molenbeek Saint-Jean (IV.6. : l. 5-6)

AI : je sais pas moi moi ça en tant que mère, ça va me faire mal.

6) Darnétal (II.5. : l. 72-73)

MA : Moi je fais bien cinq heures de euh... d'affilée, à coudre. Je suis plongée là-dessus,, ça me vide mon cerveau, ça m'enlève tous mes problèmes.

Solutions :

1) *vraiment*, 2) *carrément*, 3) *Absolument* (2x), 4) *franchement*, 5) *personnellement*, 6) *premièrement*.

2) Compréhension

Il s'agit à cette étape de contrôler la compréhension orale et écrite des énoncés. Le sens des adverbes sera appréhendé en contexte dans le cadre d'activités lexicales requérant par exemple la sélection d'équivalents lexicaux. A un niveau plus avancé, on pourra aussi discuter de la polysémie des termes et des différentes possibilités interprétatives et explicatives envisageables.

Remplacez chaque terme de la liste A par un élément de la liste B dans les énoncés précédents.

Liste A :

vraiment - carrément - absolument - franchement - personnellement - premièrement

Liste B :

sans aucune hésitation – d'abord - bien - tout à fait - en ce qui me concerne – de manière sérieuse

Solutions :

- 1) Celui qui est **vraiment** / **bien** trop cher et qui m'intéresse plus ou moins euh, je le prends pas.
- 2) J'ai pris le maquis, **carrément** / **sans aucune hésitation**.
- 3) Ah oui. **Absolument/Tout à fait**, à la maison on parlait occitan.
- 4) Qui c'est qui profite de la guerre, en parlant **franchement** / **de manière sérieuse** hé ?
- 5) Je sais pas moi **personnellement** / **en ce qui me concerne** moi ça en tant que mère, ça va me faire mal.
- 6) Moi je fais bien cinq heures de euh... d'affilée, à coudre. Je suis plongée là-dessus, **premièrement** / **d'abord**, ça me vide mon cerveau, ça m'enlève tous mes problèmes. Et après je me sens mieux.

3. Morphologie

1. Les adverbes en -ment dérivent d'adjectifs qualificatifs ou de participes passés et sont formés à partir de ces derniers. Retrouvez l'adjectif qualificatif à partir duquel chacun de ces adverbes est formé, puis regroupez ces adjectifs dans un tableau.

Solutions :

Adverbe	Adjectif	Suffixe
<i>absolument</i>	<i>absolu</i>	<i>-ment</i>
<i>carrément</i>	<i>carré</i>	<i>-ment</i>
<i>franchement</i>	<i>franche</i>	<i>-ment</i>
<i>personnellement</i>	<i>personnelle</i>	<i>-ment</i>
<i>premierement</i>	<i>première</i>	<i>-ment</i>
<i>vraiment</i>	<i>vrai</i>	<i>-ment</i>

2. On forme généralement les adverbes en -ment sur le féminin des adjectifs. Dans cette liste, il y a des adverbes formés à partir d'adjectifs qui ne sont pas au féminin, lesquels ? [solution : vrai, carré, absolu]

3. Quelle est la caractéristique de ce groupe d'adjectifs ? [amener les étudiants à distinguer les adjectifs dont la finale est une voyelle (/ɛ, e, y/) des autres adjectifs avec finale consonantique ou e muet]

Séquence 2 : Consolidation

Les étudiants écoutent un extrait d'une conversation à Paris (cf. II.3., l.°1-4 et l.°15-29) (cf. fichier 2).

1. Ecoutez plusieurs fois l'enregistrement pour compléter la transcription ci-dessous avec les adverbes en -ment utilisés par la locutrice LB. Pour vous aider, vous disposez des adjectifs à partir desquels ces adverbes sont formés: *bête, clair, juste, malheureux, normal, simple* (2 occurrences), *théorique, vrai*.

LB : Alors nous ce qu'ils font qui est très bien au collège mais, qui euh, d'abord un n'est pas... c'est pas du tout une initiative nationale, c'est une initiative de ce collège. Parce que les professeurs de maths s'entendent très bien. Donc en fait ils regroupent trois classes de maths.

LB : mais le problème c'est que bon euh... il faut des moyens supplémentaires il faut euh, il faut une volonté des professeurs de travailler en commun. Ce qui n'est pas toujours le cas. Donc euh... **EQ :** Et évidemment des parents aussi qui... **EQ :** Ben qui s'engagent, qui **LB :** Oui.> ... **LB :** Et puis des parents qui sont pas derrière eux Parce que maintenant c'est, enfin je sais pas si en Norvège c'est le cas mais en France c'est le cas c'est que les parents euh... Les parents considèrent que ils ont rien à faire pour euh... pour que leur élève euh... Apprenne euh, que ça tout doit être fait en classe euh... Donc c'est un peu une catastrophe quoi. **EQ :** En Norvège, je ne sais pas. Je sais pas je... pour l'instant je n'ai pas d'amis qui ont des enfants à l'école *etcetera*, je sais tout ce que je lis dans les journaux c'est qu'on, qu'on reproche à l'école de... de... de se (X), enfin de. Qu'on baisse le niveau, tout **LB :** Baisser le niveau oui ben c'est, c'est.>. Ouais, pour s'adapter aux élèves **LB :** En France, en France c'est le cas.>.

Solutions (dans l'ordre d'apparition) :

normalement, théoriquement, vraiment, malheureusement, bêtement, simplement, justement, simplement, clairement.

2. Complétez le tableau des adverbes selon le modèle ci-dessous, en spécifiant le genre de l'adjectif à partir duquel l'adverbe est formé (masculin, féminin ou les deux genres confondus).

Adverbe	Adjectif qualificatif	Masc.	Fém.	Les 2
<i>clairement</i>	<i>clair -</i>		✓	

3. Un adverbe en -ment particulier ne faisait pas partie des mots manquants, l'avez-vous repéré ? Relisez la transcription et soulignez-le. A partir de quel adjectif est-il formé ? [solution : évidemment – évident]

Séquence 3 : Adverbes (-amment & -emment) et adjectifs (-ant & -ent)

Les étudiants écoutent un corpus inter-variétés de phrases contenant des adverbes en *-ment* (cf. fichier 3).

1. *Sans transcription, écoutez plusieurs fois les énoncés enregistrés.*
2. *Essayez d'identifier la provenance géographique des locuteurs : nord de la France (Paris, Roanne), sud de la France (Aveyron, Bayonne, Marseille), Suisse (Gland). Certains traits caractéristiques de prononciation (e muets et voyelles nasales en particulier) peuvent vous aider dans cette tâche d'identification.*
3. *Transcrivez, à l'aide de l'Alphabet Phonétique International présenté au début de l'ouvrage, tous les adverbes en -ment que vous entendez (5 adverbes, l'un d'entre eux sera répété).*
4. *Transcrivez-les ensuite orthographiquement (à l'aide des transcriptions orthographiques fournies dans l'ouvrage, vérifiez l'orthographe de ces adverbes).*

1) Paris étudiant (II.4. : l. 24-25)

JJ : j'étais j'étais **évidemment** poussé par fréquenter les, les gens qui étaient dans mon environnement proche

2) Bayonne (III.5. : l. 22-24)

PI : Mes quatre aînés parlent **couramment** basque, euh mes parents aussi, et... moi, je ne savais pas le basque, donc je l'ai réappris.

3) Gland (V.2. : l. 10-11)

JE : ben **évidemment** on a nos propres artistes. Que ça soit nos chanteurs, nos humoristes.

4) Marseille (III.4. : l. 47-50)

RP : Et **apparemment** ça se passe pas mal puisque bon. Sans dire que je suis le meilleur, mais bon les gens sont satisfaits de, d/ des prestations qu'on leur donne et ils sont satisfaits de travailler avec moi.

5) Roanne (II.6. : l. 39-40)

FG : Enfin tu me connais **suffisamment**, j'ai, j'/, tout de suite euh mis les points sur les i.

6) Une Aveyronnaise à Paris (III.6. : l. 3-4)

LV : Alors que nous les Provin/, le, les gens de la province, on vit peut-être un peu **différemment**.

5. *La prononciation [amã] en finale de ces adverbes correspond dans ces transcriptions aux deux graphies <amment> et <emment> qui remontent elles-mêmes aux deux graphies respectives <ant> et <ent> pour les adjectifs en [ã]. Pour bien visualiser ces correspondances, complétez le tableau suivant par les adverbes de l'enregistrement précédent. Cherchez d'autres exemples sur le même modèle. [amener les étudiants à observer l'homophonie des terminaisons des adjectifs et de leurs adverbes dérivés]*

Prononciation	[amã]	Prononciation	[ã]
Adverbes en -amment	<i>couramment</i>	Adjectifs en -ant	<i>courant</i>
Adverbes en -emment	<i>évidemment</i>	Adjectifs en -ent	<i>évident</i>

Séquence 4 : L'adverbe comme modificateur de sens

Cette séquence prépare l'étudiant à l'analyse des différentes fonctions de l'adverbe.

Un adverbe modifie le sens d'un adjectif dans un groupe¹² adjectival (GAdj), d'un autre adverbe dans un groupe adverbial (GAdv), d'un verbe dans un groupe verbal (GV) ou encore le sens de l'énoncé produit par le locuteur.

1. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez si l'adverbe modifie le sens d'un adjectif, d'un adverbe, d'un verbe ou de l'énoncé dans sa totalité.

- 1) Celui qui est **vraiment** cher et qui m'intéresse plus ou moins euh, je le prends pas.
- 2) J'ai pris le maquis **carrément**.
- 3) Qui c'est qui profite de la guerre, en parlant **franchement** hé ?
- 4) Moi **personnellement** ça en tant que mère, ça va me faire mal.
- 5) Alors que nous les gens de la province, on vit **différemment**.
- 6) Tout le monde s'entend **vraiment** bien avec euh, avec que ce soit les jeunes ou les moins jeunes.
- 7) Et **apparemment** ça se passe pas mal.
- 8) Mes quatre aînés parlent **couramment** basque.

Solutions :

	Adverbe	GAdj	GAdv	GV	Enoncé
1)	<i>vraiment</i>	<i>vraiment <u>cher</u></i>			
2)	<i>carrément</i>			<i><u>prendre le maquis</u> carrément</i>	
3)	<i>franchement</i>			<i>en <u>parlant</u> franchement</i>	
4)	<i>personnellement</i>				✓
5)	<i>différemment</i>			<i><u>vivre</u> différemment</i>	
6)	<i>vraiment</i>		<i>vraiment <u>bien</u></i>		
7)	<i>apparemment</i>				✓
8)	<i>couramment</i>			<i><u>parler</u> couramment <u>basque</u></i>	

2. Pour les adverbes modifiant le sens des énoncés, très mobiles, cherchez des solutions de déplacement de l'adverbe pour reformuler la phrase.

<ul style="list-style-type: none"> - Moi ça, personnellement, en tant que mère, ça va me faire mal. - Moi ça en tant que mère, personnellement, ça va me faire mal. - Personnellement, moi ça en tant que mère, ça va me faire mal. - Moi ça en tant que mère, ça va me faire mal personnellement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Et ça se passe apparemment pas mal. - Et ça, apparemment, se passe pas mal. - Et ça se passe pas mal, apparemment
--	--

3. Vrai (V) ou faux (F) ? Répondez.

Proposition	V	F
Dans le groupe adjectival, l'adverbe se place directement devant l'adjectif dont il modifie le sens.	✓	
Dans le groupe adverbial, l'adverbe se place directement devant l'adverbe dont il modifie le sens.	✓	
On pourrait dire aussi : <i>prendre carrément le maquis</i>	✓	
<i>J'ai carrément pris le maquis</i> est possible aussi	✓	
<i>J'ai pris carrément le maquis</i> est possible aussi	✓	
Le groupe verbal <i>parler basque couramment</i> est possible aussi	✓	

Solution : toutes les affirmations sont vraies.

¹² Le terme *groupe* est employé ici comme équivalent de *syntagme* (cf. I.4.).

Activités supplémentaires

1) Apprentissage des exceptions

L'apprenant pourra consolider et compléter ses acquis grammaticaux initiés par l'observation des données authentiques, et notamment se familiariser avec les cas exceptionnels (que cela soit pour les adverbes formés à partir des adjectifs à la finale en <i> ou <u> comme « gaiement » et « indûment », à la finale consonantique ou en e muet comme « gentiment » et « énormément », à la finale en [ã] comme « présentement », etc.), en se référant aux notes explicatives et exercices complémentaires présentés dans son manuel de grammaire.

2) Orthographe grammaticale

Il peut s'avérer utile de faire remarquer aux étudiants que tous les mots se terminant par *-ment* ne sont pas nécessairement des adverbes. Il existe, avec une terminaison en *-ment*, des substantifs reconnaissables à la présence d'un déterminant (« un établissement »), des adjectifs (« dément ») qui ont la particularité d'être variables ou des verbes à la troisième personne du pluriel (« ils se calment »)¹³. En se rendant sur le site internet du projet PFC (www.projet-pfc.net), l'enseignant peut facilement, à l'aide du moteur de recherche de la base PFC, constituer un sous-corpus d'énoncés permettant de différencier de manière plus générale les mots à la finale graphique *-ent* (substantifs, adjectifs, adverbes, verbes conjugués à la troisième personne du pluriel) dans le but de sensibiliser les étudiants aux homographes appartenant à différentes catégories grammaticales, et à la finale muette *-ent* des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel.

3) Expression orale

A l'oral, on pourra faire deviner le contexte dont sont extraites les phrases des exercices et faire imaginer de courts dialogues où les étudiants réemploieront les adverbes précédemment étudiés (*carrément*, *personnellement*, *clairement*, *franchement*, *évidemment*, *couramment*, etc.). Aussi, à partir de la conversation sur le thème de l'enseignement (Paris, chapitre II.3.) employée précédemment, des débats pourront être organisés autour des points de vue suivants :

- *Il faut une volonté des professeurs de travailler en commun. Ce qui n'est **malheureusement** pas toujours le cas.*
- *Les parents ne sont pas toujours derrière leur enfant pour qu'il apprenne. Ils pensent **bêtement** que c'est le rôle de l'école.*
- *C'est **justement** ce qu'on reproche à l'école, de baisser le niveau.*

4) Valeurs et emplois contextualisés

Le tableau des occurrences ci-dessus offre à l'enseignant un panorama lui permettant de faire sa propre sélection parmi les extraits, afin de constituer ses propres mini-études des emplois et valeurs pour chaque adverbe séparément. Ainsi, des activités visant à sensibiliser l'apprenant aux variantes sémantiques parfois très fines de ces adverbes, ainsi que leur rapport aux différents registres de langue, peuvent être envisagées.

A titre d'illustration, nous présentons ci-dessous quelques activités dédiées à l'adverbe familier *vachement*, dérivé du nom *vache* dans son emploi adjectival.

1) Paris étudiant (II.4. : l. 32)

et ma sœur par contre... enfin au niveau des études ça a jamais été **vachement** son truc,

2) Treize-Vents (II.7. : l. 45)

parce qu'ici c'est quand même **vachement** la campagne quoi.

3) Tournai (IV.4. : l. 33)

Je suis **vachement** déçu en fait.

4) FR (II.2. : l. 130)

et j'avais lu ce truc là, et ça m'avait, euh, ça m'avait vr/ très in/, ça m'avait **vachement** intéressé,

¹³ A noter que, dans ce dernier cas, l'homographie s'accompagne d'hétérophonie.

1. *Ecoutez les extraits sans la transcription (cf. fichier 4). Que remarquez-vous ?*
[présence du terme *vachement* dans tous les énoncés et registre familier des énoncés]
2. *Comment est formé l'adverbe « vachement » ?*
[sur la base lexicale de *vache* tout comme *bête/bêtement*]
3. *Cherchez dans un dictionnaire monolingue la définition de « vachement »*
[Cet adverbe indique un très haut degré. Il est possible d'évoquer le deuxième sens, quelque peu vieilli, « méchamment » qui dérive du sens de l'adjectif populaire *vache*]
4. *« Vachement » exprime la quantité (beaucoup, etc.) ou l'intensité (très, tellement, etc.). Pour chacun des énoncés, soulignez le mot dont le sens est renforcé par « vachement ».*
[solution : 1. son truc ; 2. la campagne ; 3. déçu (Adj.) ; 4. avait intéressé]
5. *Cochez dans le tableau suivant les adverbes pouvant – selon les usages et avec une éventuelle légère modification sémantique – remplacer ces occurrences de « vachement ».*

Solutions :

Enoncé	1	2	3	4
<i>vraiment</i>	✓	✓	✓	✓
<i>très</i>			✓	
<i>extrêmement</i>			✓	✓
<i>terriblement</i>			✓	✓
<i>beaucoup</i>				✓

6. *Transformez ces transcriptions, en remplaçant les éléments soulignés ci-dessous par des termes de registre plus élevé.*

1) *et ma sœur par contre... enfin au niveau des études ça a jamais été **vachement** son truc,*
Solutions possibles :
 Ma sœur, elle n'a jamais vraiment aimé étudier.
 Les études n'ont jamais vraiment/énormément plu à ma sœur.

2) *parce qu'ici c'est quand même **vachement** la campagne quoi.*
Solutions possibles :
 Parce qu'ici, on est vraiment/tout à fait à la campagne.
 Parce qu'ici, c'est la pleine campagne.

3) *Je suis **vachement** déçu en fait.*
Solutions possibles :
 Je suis très déçu en fait.
 Je suis terriblement/extrêmement déçu.

4) *et j'avais lu ce truc là, et ça m'avait, euh, ça m'avait vr/ très in/, ça m'avait **vachement** intéressé,*
Solutions possibles :
 Et j'avais lu ce livre, et cela m'avait beaucoup/énormément intéressé.
 Cela m'avait intéressé au plus haut point.

Les étudiants seront encouragés à utiliser Internet (dictionnaires en ligne et autre outils de recherche linguistique) pour trouver d'autres adverbes intensifs comparables à *vachement* : *bigrement, bougrement, diablement, drôlement, fichrement, méchamment, rudement, sacrément, etc.*

Enfin, parmi les autres points grammaticaux liés aux adverbes pouvant être traités grâce aux extraits du présent ouvrage, on mentionnera :

- Les adjectifs ne débouchant pas sur des adverbes dérivés en *-ment* ;
- Les adjectifs employés comme adverbes (invariables) : *fort, bon, etc.* ;
- Les adverbes pouvant avoir une valeur adjectivale tout en restant invariables, comme *bien*.

5. Conclusion

L'utilisation des corpus dans l'enseignement des langues et de la linguistique est une pratique qui, à défaut d'être encore largement répandue, notamment dans le domaine francophone, est aujourd'hui relativement bien circonscrite (Hunston 2002 ; Bernardini 2004 ; O'Keeffe, McCarthy & Carter 2007). Celle des corpus oraux (Mauranen 2004 ; Boulton 2009, Chambers 2009 ; Debaisieux 2009), notamment par manque de données accessibles et d'outils adéquats dans le cas du français, en dépit d'un héritage historique reconnu (Rivenc 1973)¹⁴, reste encore en partie à explorer, manque que vise à combler partiellement le présent volume.

Les pistes d'exploitation didactique évoquées dans les paragraphes précédents sont donc purement illustratives, et ne donnent qu'un aperçu, d'une part, de la palette des activités liées à l'utilisation des corpus oraux dans l'enseignement et, d'autre part, de l'ensemble des enjeux éducatifs sous-jacents à l'usage des données PFC (Detey, Durand, Laks, Lyche & Nouveau 2007), en particulier dans leur rapport à l'articulation entre normes et variation langagières (Detey à paraître en 2009).

REFERENCES

- BERNARDINI S. (2004). « Corpora in the classroom: an overview and some reflections on future developments », in J. McH. Sinclair (ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 15-36.
- BOULTON A. (2009). « Documents authentiques, oral, corpus », *Mélanges CRAPEL* 31, 5-13.
- CHAMBERS A. (2009). « Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie », *Mélanges CRAPEL* 31, 15-33.
- DEBAISIEUX J.-M. (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges CRAPEL* 31, 36-56.
- DETEY S. (à paraître en 2009). « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone », in B. Olivier et I. Schaffner (eds) *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, Editions de l'Ecole Polytechnique.
- DETEY S., J. DURAND, B. LAKS, C. LYCHE et D. NOUVEAU (2007). « Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources pour la didactique du français », in S. Detey et D. Nouveau (eds) *Bulletin PFC 7 : « PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques »*, Toulouse : CLLE-ERSS, Université de Toulouse II, 11-29.
- GUIMIER C. (1996). *Les adverbes du français. Le cas des adverbes en -ment*, Paris, Ophrys.
- HUNSTON S. (2002). *Corpora in Applied Linguistic*, Cambridge, CUP.
- MAURANEN A. (2004). « Spoken corpus for an ordinary learner », in J. McH. Sinclair (ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 89-105.

¹⁴ A ce sujet, consulter les Actes du colloque *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement 50 ans de travaux et d'enjeux* (2005). <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/indexfr.htm> (consulté le 05.08.09)

- NOUVEAU D. et S. DETEY (2007). « Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF », in S. Detey et D. Nouveau (eds) *Bulletin PFC 7* : « PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques », Toulouse : CLLE-ERSS, Université de Toulouse II, 87-106.
- O'KEEFE A., M. McCARTHY et R. CARTER (2007). *From Corpus to Classroom : language use and language teaching*, Cambridge, CUP.
- RIVENC P (1973). « A l'aube de l'ère des corpus », *Voix et Images du CREDIF* 18, 12-16.
Repris dans RIVENC P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition / Mons, CIPA, 61-69.
- TYNE H. (2009). « Corpus oraux par et pour l'apprenant », *Mélanges CRAPEL* 31, 91-111.