



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Repenser les descriptions grammaticales : le pluriel du nom en français parlé

Béatrice Blin

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

beatriceblin@posteo.net

<https://orcid.org/0000-0001-5140-197X>

Reçu le 18-10-2023 / Évalué le 05-11-2023 / Accepté le 06-12-2023

Résumé

Dans cet article, après avoir rappelé les principales particularités du français parlé par rapport aux marques du pluriel du nom simple, on présente les résultats d'une analyse menée sur les descriptions grammaticales présentes dans deux ouvrages utilisés au Mexique pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE). On constate que ces descriptions grammaticales se centrent exclusivement sur le français écrit, ce qui crée des difficultés pour les apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. Pour conclure, on propose des pistes didactiques aux enseignants afin qu'ils intègrent les descriptions de la morphologie de la langue parlée dans leur cours.

Mots-clés : français parlé, descriptions grammaticales, apprentissage

Repensar las descripciones gramaticales: el plural del sustantivo en francés hablado

Resumen

En este artículo, después de recordar las principales características del francés hablado en comparación con las marcas de plural en los nombres simples, se presentan los resultados de un análisis realizado sobre las descripciones gramaticales presentes en dos libros de texto utilizados en México para la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). Se observa que estas descripciones gramaticales se centran exclusivamente en el francés escrito, lo que genera dificultades para los estudiantes cuando se expresan oralmente. Para concluir, se proponen sugerencias didácticas a los profesores para que integren descripciones de la morfología de la lengua hablada en sus clases.

Palabras clave: francés hablado, descripciones gramaticales, aprendizaje

Reconsidering grammatical descriptions: the plural of the noun in spoken French

Abstract

In this article, after recalling the main characteristics of spoken French compared to the plural marks of the simple noun, the results of an analysis conducted on grammatical descriptions found in two works used in Mexico for teaching French as a foreign language (FLE) are presented. It is observed that these grammatical descriptions focus exclusively on written French, which creates difficulties for learners when expressing themselves orally. In conclusion, pedagogical suggestions are proposed to teachers to integrate descriptions of the morphology of spoken language into their classes.

Keywords: spoken French, grammatical descriptions, learning

Introduction

S'exprimer oralement en français est souvent la première raison qui pousse les jeunes mexicains à s'inscrire à un cours de français langue étrangère (désormais FLE), mais on est en droit de se demander si tout est mis en place pour qu'ils atteignent cet objectif. Dans cet article, on se penchera sur les descriptions grammaticales proposées aux apprenants concernant la morphologie de la langue parlée, en mettant l'accent sur un aspect crucial pour les niveaux débutants et intermédiaires : la marque la plus fréquente du pluriel du nom simple, ce que l'on a coutume d'appeler le pluriel régulier. On commencera par souligner les principales particularités du français en ce qui concerne la marque du pluriel à l'oral, puis on analysera des descriptions grammaticales présentées aux apprenants en mettant en évidence leurs limites. Enfin, on suggérera des pistes pour aborder ce point grammatical dans les cours de FLE au Mexique.

1. Le français s'enseigne à l'oral et à l'écrit

Le français, comme toutes les langues ayant une écriture, possède un versant oral et un versant écrit. Actuellement, il est principalement enseigné sous ces deux aspects¹, comme en témoignent les consignes présentes dans les manuels de FLE telles que « écoutez, lisez, parlez », les échelles de référence du CECR qui séparent les activités communicatives langagières en deux catégories, « oral » et « écrit » et les épreuves du DELF comprenant des évaluations de compréhension et de production orales et écrites. En effet, depuis les années 80, tout d'abord avec l'approche communicative puis avec la perspective actionnelle, il s'est instauré dans la salle de

classe un constant aller-retour entre les exercices oraux, la lecture de documents et l'écriture de petits textes, dès les premières leçons. À titre d'exemple, on peut citer quelques exercices qui figurent souvent dans les premières unités des manuels de FLE : écouter et écrire des prénoms, jouer une scène pour faire connaissance, lire de courts messages de présentation, compléter des phases avec le verbe *avoir* conjugué au présent de l'indicatif.

En revanche, lorsqu'on examine les descriptions et les explications linguistiques utilisées dans le cadre de l'enseignement du FLE, on s'aperçoit qu'elles ne tiennent pas compte des deux versants de la langue. On illustrera rapidement ce point. Premièrement, les exemples utilisés dans les manuels et les grammaires pédagogiques proviennent principalement, voire exclusivement, du français écrit. Par exemple, des formes couramment utilisées à l'oral telles que /ivjẽkã/ (i vient quand ?) /taswaf/ ou (t'as soif ?) sont absentes de ces ressources. Deuxièmement, les descriptions ne se limitent qu'aux formes orthographiques. Par exemple, les descriptions des conjugaisons verbales se concentrent uniquement sur l'écriture des formes, en mettant l'accent sur l'orthographe des terminaisons verbales. Même lorsque des indications sur la prononciation sont fournies, elles se basent sur la différence entre la graphie et la phonie, mais toujours à partir de la graphie (Blin, Olmedo Yúdico, 2017). Il est indiqué comment prononcer les formes écrites mais aucune description n'explique les principes de la morphologie verbale de la langue parlée². Or, il est important de souligner que « s'il y a des différences grammaticales importantes entre l'écrit et l'oral, c'est bien dans ce domaine de la morphologie, où l'orthographe impose, pour l'écrit, un ensemble de marques grammaticales sans équivalent dans le parlé ». (Blanche-Benveniste, 2010 : 149). C'est cette particularité propre au français que l'on va maintenant examiner, soit celle de la flexion du nom à l'oral et à l'écrit.

2. La flexion du nom à l'oral et à l'écrit

En ce qui concerne la morphologie flexionnelle, les linguistiques qui se sont intéressés à la morphologie du français parlé, tels que Martinet (1958), Dubois (1967) et Blanche-Benveniste (2004), ont montré que le nombre de marques, qu'elles soient de genre ou de nombre, est plus important dans la langue écrite que dans la langue orale. Ainsi, Blanche-Benveniste explique que :

La morphologie du nombre est peu marquée en français parlé sur le nom lui-même, et elle a un caractère nettement moins flexionnel que dans le français écrit, où tous les noms sont susceptibles d'avoir une marque. Le nombre y est indiqué bien davantage au niveau du syntagme nominal, par les déterminants et

les quantifieurs, par des phénomènes de sélection lexicale, ou simplement par la bonne plausibilité sémantique. (Blanche-Benveniste, 2004 : 149).

Le tableau ci-dessous illustre comment cette différence s’organise.

Exemple	Morphologie flexionnelle (écrit)	Morphologie flexionnelle (oral)
le jeune mexicain les jeunes mexicains /ləʒœn mɛksikɛ̃/ /ləʒœn mɛksikɛ̃/	À l’écrit, le nombre est marqué trois fois : sur le déterminant, sur le nom et sur l’adjectif.	À l’oral, le nombre est marqué une fois : uniquement sur le déterminant.
il parle nahuatl / ils parlent nahuatl /ilparlnawatl/ /tuləgruppərlnawatl/	À l’écrit, le nombre est marqué deux fois : sur le pronom sujet et sur le verbe.	À l’oral, utiliser le groupe nominal « tout le groupe » évite toute ambiguïté.

Tableau 1 : Morphologie flexionnelle

Outre le nombre de marques et le phénomène de sélection lexicale, il faut souligner le cas particulier de la flexion nominale où les marques orales ne correspondent pas aux marques écrites et peuvent même se trouver au début du nom plutôt qu’à sa fin.

En effet, pour ce qui est du pluriel du nom simple le plus fréquent, Gardes-Tamine rappelle qu’à l’écrit « le pluriel est indiqué, sauf exception rarissime, par l’adjec-tion d’un s » (2005 : 63). En revanche, pour l’oral l’auteur pose « qu’il existe un morphème de nombre pour le substantif et l’adjectif qui est [z], et que ce [z] est é-lidé devant consonne » (2005 : 64). Dans le tableau ci-dessous, on peut observer ce phénomène pour les noms *étudiant* et *mexicain* précédés de l’article défini pluriel.

Exemple	Morphème de nombre à l’oral
/le.zetydjã/	Le morphème de nombre /z/ se trouve au début du nom.
/lemɛksikɛ̃/	Le morphème de nombre /z/ est é-lidé.

Tableau 2 : le morphème de nombre à l’oral

Dans le premier cas, à l’écrit, le pluriel est marqué deux fois : une première fois par le déterminant et une seconde fois par la consonne « s » ajoutée à la droite du nom. À l’oral, le pluriel est également marqué deux fois : par le déterminant et par la consonne /z/, ajouter à la gauche du nom. Dans le second cas, à l’écrit, le pluriel est toujours marqué deux fois, contrairement à l’oral où il est marqué une seule fois, par le déterminant.

Sur le plan didactique, il est essentiel de considérer ces particularités du français dès les premières heures d'apprentissage pour favoriser la fluidité dans la communication orale. En effet, les apprenants mexicains ont l'espagnol comme langue de première socialisation ou comme langue de la famille. Une langue qui, comme le français, s'écrit avec l'alphabet latin. Toutefois, l'espagnol fait partie des langues dont l'orthographe est transparente, comme l'italien, alors que le français fait partie des langues dont l'orthographe est opaque, comme l'anglais. Ce qui signifie que, dans le cas de l'espagnol du Mexique, les apprenants ont appris à lire et à écrire dans une langue dont la correspondance entre graphème et phonème est très régulière³. Ainsi, la marque du pluriel du nom est toujours placée à la fin de nom à l'écrit « casas » comme à l'oral /kasas/.

Selon les dires mêmes des apprenants, cette différence entre les deux systèmes linguistiques constitue une difficulté majeure pendant les premières heures d'apprentissage. Les résultats d'une étude réalisée en 2023 (Blin, Jandette Torres, Quezada Salazar, 2023) montrent que les apprenants mexicains considèrent qu'ils doivent lutter contre les automatismes qu'ils ont développés en espagnol à propos de la correspondance univoque entre graphème et phonème et qui influence négativement leur performance lorsqu'ils doivent lire à haute voix des mots en français. Et cela même lorsque l'anglais a été la première langue étrangère étudiée et le français la seconde.

À l'aune des descriptions rapportées précédemment et de la perception qu'ont les apprenants du système linguistique du français, il convient maintenant d'examiner comment le pluriel du nom est enseigné aux apprenants débutants.

3. Comment le pluriel du nom est-il expliqué dans les manuels de FLE ?

Pour étudier ce point, on examinera les descriptions et les activités proposées aux étudiants dans les deux ouvrages les plus utilisés au Mexique dans le cadre de l'enseignement du FLE⁴, à savoir : la grammaire d'apprentissage : *Grammaire progressive du français. Intermédiaire* et le manuel : *Alter Ego +*.

Les descriptions grammaticales considérées dans cet article sont donc celles du discours « officiel, en quelque sorte, du manuel ou des grammaires de référence et non celui des apprenants ni même celui des enseignants, qui ne se confondent pas nécessairement avec les premiers » (Beacco, 2010 : 37). Cela signifie que les enseignants peuvent, et l'on sait qu'ils le font⁵, ajouter ou supprimer des éléments pour modifier, développer et contextualiser les descriptions proposées. Cependant, les manuels et grammaires d'apprentissage restent les premières références pour les apprenants et aussi pour la majorité des enseignants qui commencent leur

carrière professionnelle. Il est donc important d’examiner leurs propositions afin de les évaluer et éventuellement les compléter.

Pour cette observation, on s’intéressera au pluriel du nom, aux formes les plus régulières (celles qui sont considérées comme étant de niveaux A1 et A2). Dans l’extrait ci-dessous (Grégoire, Thiévenaz, 2017 : 26), on observe que la règle générale proposée pour former le pluriel du nom est : « singulier + -s »⁶. Dans les exemples proposés, la marque orthographique « s » est écrite en caractères gras afin d’attirer l’attention. Toutefois, même si le nom est précédé d’un déterminant, celui-ci n’est pas souligné, ce qui rend difficile l’identification de son rôle grammatical (celui de marquer le pluriel) dans le contexte.

Pour le pluriel, on ajoute « -s » au singulier :		
<i>un livre bleu</i>	<i>des livres bleus</i>	Règle générale : singulier + « -s ».
<i>une tasse basse</i>	<i>des tables basses</i>	

Extrait 1 : La grammaire progressive du français A2-B1

Dans l’unité qui suit, intitulé « L’article » (Grégoire, Thiévenaz, 2017 : 28), cette fois-ci le déterminant est mis en caractères gras, mais les marques de pluriel sur le nom ne le sont pas. D’une certaine manière, les mots sont isolés les uns par rapport aux autres, bien qu’ils apparaissent dans le même syntagme.

L’article est masculin ou féminin, singulier ou pluriel, indéfini ou défini.		
	Indéfini	Défini
Masculin singulier	<i>un garçon</i>	<i>le garçon</i>
Féminin singulier	<i>une fille</i>	<i>la fille</i>
Pluriel	<i>des enfants</i>	<i>les enfants</i>

Extrait 2 : Grammaire progressive du français A2-B1

De plus, il n’y a aucune explication concernant la morphosyntaxe des formes orales. Les auteurs indiquent juste, de manière générale, le phénomène de liaison entre déterminant et nom. Comme on peut l’observer dans l’extrait ci-dessous (Grégoire, Thiévenaz, 2017 : 28), le son /z/ au début du nom n’est pas traité comme marque du pluriel, mais seulement comme un phénomène de sandhi⁷.

La liaison avec voyelle ou « h » muet est obligatoire			
<i>un étudiant</i>	<i>un homme</i>	<i>les étudiants</i>	<i>des hommes</i>
n	n	z	z

Extrait 3 : La grammaire progressive du français A2-B1

En résumé, on constate que pour le nom, les marques du nombre ne sont abordées que pour le français écrit. De plus, les mots sont analysés séparément, aucune description ne prend en compte les groupes de mots ou les syntagmes. L'aspect morphosyntaxique du français parlé est absent, ce qui est surprenant puisque le public visé est composé d'apprenants de FLE souhaitant apprendre à communiquer oralement et non seulement par écrit. Dans le manuel *AlterEgo+ A1* (Berthet et al., 2012 : 207), les descriptions grammaticales proposées pour la formation du pluriel du nom sont en tout point similaires à celles trouvées dans la grammaire. On utilise les caractères gras pour attirer l'attention sur la marque orthographique « s », l'aspect morphosyntaxique n'est pas abordé, et il n'y a pas de description de la morphologie du français parlé.

Le nombre
Pour former le pluriel , on ajoute « s » final au nom : <i>des nièces, des villes...</i>

Extrait 4 : *AlterEgo+ A1*

Il n'y a aucune surprise à constater que la morphologie du français parlé n'est pas prise en compte dans les deux ouvrages. En effet, les descriptions ne tiennent compte que de la marque orthographique, la lettre « s » à la fin du nom comme marque du nombre ; or « la morphologie du nombre est peu marquée en français parlé sur le nom lui-même » (Blanche-Benvensite, 2004 : 149). Dans le meilleur des cas, la langue parlée est mentionnée pour évoquer le phénomène de liaison.

Pour ce qui est des exercices de systématisation proposés par la *Grammaire progressive du français* (Grégoire, Thiévenaz, 2017), il s'agit d'exercices structurels, de type exercices à trous, aux instructions comme « Complétez avec un article » (p. 27). Les apprenants doivent remplir les espaces vides dans une phrase avec l'un des déterminants proposés. Il y a aussi des exercices de transformation avec des consignes telles que « Mettez les phrases au pluriel » (p. 27), où les apprenants doivent modifier les phrases en suivant le modèle donné, c'est-à-dire en substituant l'article singulier par un article pluriel, en remplaçant la forme singulière du verbe par une forme plurielle et en ajoutant un « s » au substantif. En ce qui concerne les exercices de systématisation, dans le manuel *Alter Ego +*, ils présentent exactement la même structure que dans la grammaire. Aucun exercice n'est proposé pour systématiser le nombre du substantif à l'oral.

En résumé, les propositions des deux ouvrages s'inscrivent dans une tradition grammaticale axée sur le français écrit, dominante en FLE. Cette manière de faire laisse les apprenants livrés à eux-mêmes lorsqu'il s'agit de transposer leurs connaissances sur la langue écrite pour communiquer à l'oral. Ainsi, ils se retrouvent

confrontés au défi d'oraliser les formes écrites, ce qui entraîne des difficultés considérables étant donné l'orthographe opaque du français. On examinera maintenant certaines d'entre elles.

4. Difficultés dans l'apprentissage de la flexion pluriel la plus fréquente

On constate qu'il est difficile pour les apprenants de former le pluriel des noms à l'oral lorsqu'ils ne disposent pas de descriptions explicites de la morphologie du français parlé et que la seule stratégie qu'ils puissent utiliser est l'oralisation des formes écrites. En effet, de nombreuses erreurs « seraient explicables par des transferts orthographiques négatifs » (Racine, 2015 : 150). Pour illustrer ce point, on présentera trois éléments : l'ajout du son /s/ à la fin du nom ; la non-identification du son /e/ comme marque plurielle du déterminant ; la non-réalisation ou la réalisation erronée du sandhi.

Comme on l'a vu précédemment, les apprenants hispanophones ont développé des automatismes en lien avec la correspondance entre graphème et phonème de leur langue, qui possède une orthographe transparente. Cela explique les difficultés qu'ils rencontrent au moment d'oraliser les formes écrites du français. Dans le cas de la flexion de nombre, le morphogramme grammatical « s », en tant que désinence graphique ajoutée à la fin du nom n'est pas audible, car il n'apporte aucune information phonétique. Cependant, les apprenants à qui l'on a expliqué uniquement la formation du pluriel du nom à l'écrit, oralisent la forme écrite et ont tendance à ajouter le son /s/ à la fin du nom pour marquer le pluriel à l'oral, et l'on entend des réalisations comme /amis/ au lieu de /ami/ comme dans le cas de la lecture à voix haute. En effet, comme le montrent les résultats de la recherche de Santiago, qu'il s'agisse d'étudiants de niveau débutant ou avancé, la lecture à voix haute peut provoquer « l'insertion de phonèmes due à la présence de graphies silencieuses » (2018 : 167).

Le deuxième élément à souligner est la non-identification du son /e/ comme marque plurielle du déterminant. Comme on l'a observé, il est mentionné dans les ouvrages de FLE que l'article peut être féminin ou masculin, singulier ou pluriel. Cependant, étant donné que les apprenants hispanophones sont influencés par la correspondance graphème-phonème de l'espagnol, lorsqu'ils voient le graphème « e » qui correspond toujours au son /e/ dans cette langue, ils ont tendance à prononcer un /e/ en français. De là, de nombreuses erreurs surviennent lors de la production orale : /le/ à la place de /lə/, par exemple. Il serait donc pertinent d'expliquer aux apprenants que, en ce qui concerne les déterminants, le son /e/ est une marque fréquente du pluriel comme dans /le/, /de/, /me/, /se/, par exemple.

Le dernier élément retenu est celui de la non-réalisation ou la réalisation erronée du sandhi, dans le cas de la liaison entre le déterminant pluriel et le nom commençant par une voyelle orale. Ce phénomène du sandhi est situé à l'interface de la phonologie et de la morphosyntaxe, et il constitue une source de difficulté pour les apprenants. Très souvent, comme on l'a vu précédemment, ce point est traité de manière superficielle dans les explications grammaticales des manuels de FLE et des grammaires d'apprentissage où il est plutôt abordé comme étant un point de phonologie. Dans le cadre de cet article, il est pertinent de l'étudier sous un angle morphosyntaxique à partir de la description proposée par Gardes-Tamine (2005 : 64) : le morphème de nombre pour le substantif est /z/, il est placé en syllabe d'attaque et il est élide devant une consonne.

Racine rappelle que les travaux de Wauquier ont montré qu'il est courant que les apprenants de L2 produisent « une prononciation orthographique de la consonne de liaison » (2015 : 149) qui est à l'origine d'erreurs de prononciation, l'auteur donne l'exemple de réalisation comme /grādami/ pour « grand ami », ou /grādm/ pour « grand homme » et signale que ce type d'erreur n'apparaît jamais chez les enfants dont le français est la L1 étant donné qu'en L1, l'enfant part de l'oral et va vers l'écrit. Dans notre contexte, comme on l'a déjà souligné, il y a un va-et-vient entre l'oral et l'écrit. De plus, parce que l'apprentissage se déroule dans un milieu hétéroglotte, l'*input* écrit prédomine. Ainsi, on trouve fréquemment des productions⁸ influencées par l'orthographe comme, par exemple :

[1] /lez.ami/

[2] /lez.meksiken/

[3] /les.ami/

[1] La consonne de liaison qui marque le pluriel est produite à droite du déterminant et non à gauche du substantif, soit à la fin du déterminant et non à l'attaque du substantif, c'est-à-dire à l'endroit où est marqué le pluriel à l'écrit. Wauquier (2009) a remarqué le même schéma d'erreur chez des apprenants pour la suite de mots « petit ami », il explique que la consonne de liaison est réalisée sans enchaînement là « ou elle apparaît orthographiquement, sur le coda (ou position syllabique finale) du mot 1, et non à l'attaque du mot 2 (2009 : 110).

[2] La consonne de liaison n'est pas élidee, elle est produite suivant le même processus qu'en [1].

[3] La marque du pluriel est placée à la fin du déterminant comme dans la forme écrite. De plus, le son [s] produit correspond à la représentation orthographique de l'espagnol du Mexique où le graphème « s » transcrit le son /s/.

Les exemples ci-dessus montrent qu’il est essentiel d’effectuer un enseignement formel de la morphosyntaxe du français parlé. Dans le cadre de cet article, un travail explicite sur les marques de pluriel du substantif.

5. Propositions didactiques

Il est maintenant temps de partager des propositions visant à aider les enseignants de FLE, lecteurs de *Synergies Mexique*, dans l’introduction de la morphosyntaxe de la langue orale à côté de celle de la langue écrite. En effet, il importe de souligner qu’il ne s’agit pas d’éliminer le travail effectué sur la morphologie de l’écrit, mais plutôt de donner une place aux deux versants de la langue au sein des descriptions grammaticales. Pour cela, tout d’abord, on reviendra sur le substantif isolé, ensuite on montrera le rôle crucial du déterminant à l’oral, et enfin, on s’arrêtera sur le substantif commençant par une voyelle.

Dans un premier temps, il est essentiel que les apprenants prennent conscience qu’à l’oral, le substantif simple, non précédé d’un déterminant, a la même forme pour le singulier et le pluriel et qu’en l’absence d’indice comme un déterminant, il est impossible de connaître le nombre du substantif. Sur le même modèle que les descriptions précédentes, on peut présenter la proposition suivante⁹ :

À l’oral : le substantif simple isolé a la même forme au singulier et au pluriel.		
singulier	pluriel	Règle générale : singulier = pluriel
/livʀ/	/livʀ/	
/tabl/	/tabl/	

Description 1 : le nombre du substantif à l’oral

Dans un deuxième temps, parce que le substantif n’est pas marqué à l’oral, il est indispensable que les apprenants comprennent l’importance du rôle des déterminants dans le syntagme nominal.

À l’oral : seul le déterminant indique le nombre du substantif.		
singulier	pluriel	Règle générale : pluriel : seul le déterminant indique le nombre.
/lə.livʀ/	/le.livʀ/	
/la.tabl/	/letabl/	

Description 2 : le rôle du déterminant

De plus, il est nécessaire que les apprenants identifient le son /e/ comme la marque du pluriel des déterminants et qu’ils perçoivent qu’il s’agit d’une régularité présente à la fois pour les articles définis et indéfinis, ainsi que pour les trois premières personnes des possessifs et pour les démonstratifs. Autrement dit, cette règle concerne les déterminants utilisés par les apprenants débutants et intermédiaires.

À l'oral : le son /e/ sur le déterminant indique le nombre du substantif.	
pluriel	Règle générale : pluriel : son /e/ sur le déterminant.
/le.livr/	
/de.livr/	
/me.livr/	
/te.livr/	
/se.livr/	

Description 3 : le rôle du son /e/

Enfin, pour les substantifs commençant par une voyelle orale, il faut signaler aux apprenants l'ajout d'un nouveau son au début du mot, à savoir le son /z/ en tant que consonne d'attaque.

À l'oral : pluriel du substantif commençant pas une voyelle	
pluriel	Règle générale : pluriel : son /z/ ajouté au début du substantif.
/le.zami/	
/de.zami/	
/me.zami/	
/te.zami/	
/se.zami/	

Description 4 : le son /z/ comme consonne d'attaque.

En somme, il est impératif de faire comprendre aux apprenants le rôle essentiel du déterminant en français dans la communication. En effet, en espagnol, les syntagmes sans article sont fréquents, comme dans la phrase : « tengo libros en francés » qui signifie « j'ai des livres en français » ou encore « Víctor tiene carro » pour « Victor a une voiture ». On propose une dernière description qui va dans ce sens.

À l'oral : substantif commençant par une consonne	
Singulier = déterminant singulier	
	+ nom
Pluriel = déterminant pluriel	
À l'oral : substantif commençant par une voyelle	
Singulier = déterminant singulier	
	+ nom
Pluriel = déterminant pluriel	+ /z/+nom

Description 5 : le rôle essentiel du déterminant.

Les descriptions données ci-dessus fournissent des pistes aux enseignants pour qu'ils intègrent des descriptions sur la flexion du pluriel la plus fréquente de la

langue orale dans leurs cours. Il faudrait bien sûr discuter du type de métalangage à utiliser, mais ce n'est pas l'objet de cet article. En ce qui concerne les activités de conceptualisation, chacun décidera de la méthode la plus adaptée à son contexte d'enseignement. Néanmoins, on souhaite insister sur trois points essentiels : l'équilibre entre les descriptions grammaticales du français écrit et parlé, l'utilisation d'un code de transcription et la prise en compte du répertoire linguistique des apprenants.

Lors d'un cours de FLE, il n'est pas aisé de mettre en place un équilibre entre les descriptions grammaticales du français écrit et parlé. Pour y parvenir, il est judicieux, dès les premières heures de cours, de montrer aux apprenants les différences entre le français et l'espagnol en ce qui concerne la relation entre l'oral et l'écrit. Comme signalé précédemment, les apprenants mexicains considèrent qu'ils doivent surmonter les automatismes développés en espagnol, car même si les deux langues s'écrivent avec un alphabet latin, le codage de l'information phonologique diffère. Ainsi, cette prise de conscience favorisera la mise en place de stratégies spécifiques pour chaque aspect de la langue et de la communication. Ensuite, on choisira quelles descriptions grammaticales utiliser en fonction de l'activité communicative langagière dominante au sein de l'unité didactique. Par exemple, si la tâche à réaliser est une production orale, on rappellera la flexion du pluriel dans la langue parlée, sans pour autant rappeler celle de l'orthographe. On n'interprétera pas une erreur de morphosyntaxe comme étant une erreur de prononciation, et l'on proposera une remédiation en ce sens. Enfin, les exercices de systématisation doivent, bien sûr, être réalisés à l'oral.

En changeant de perspective, on abordera maintenant la problématique de la transcription de la langue orale. Pour découvrir la prononciation des mots, prendre des notes et conceptualiser la morphosyntaxe de la langue parlée, les apprenants ont besoin d'appuis visuels. Ces derniers ne peuvent pas être orthographiques car, comme mentionné précédemment, l'orthographe opaque du français crée en quelque sorte des interférences dans la production orale. Comme on l'a vu précédemment, une erreur fréquente chez les apprenants mexicains est de produire le son /e/ lorsqu'ils voient le graphème « e », lequel correspond toujours au son /e/ en espagnol. Pour cette raison, il faut transcrire les formes orales et utiliser un code de transcription adapté aux apprenants, que ce soit l'alphabet phonétique international ou un système simplifié et adapté à ceux-ci¹⁰.

Le dernier point à traiter concerne la prise en compte du répertoire linguistique des apprenants. Celui-ci englobe quelque peu les points précédents dans le sens où il est important de promouvoir une approche réflexive et de favoriser une prise de conscience linguistique. En effet, les activités de conceptualisation grammaticale

doivent tenir compte des connaissances et des compétences que possèdent les apprenants, que cela soit de leur langue de première socialisation, de leur langue de scolarisation ou des langues étrangères. De plus, les activités réflexives doivent inclure des réflexions métalinguistiques et métacognitives.

Conclusion

Dans cet article, on a présenté un aperçu du traitement de la morphosyntaxe de la langue parlée en cours de FLE. On s'est penché sur le pluriel le plus fréquent du nom simple, abordant le phénomène sous deux angles. Tout d'abord, on a décrit la flexion du nombre du substantif ; ensuite, on a mis l'accent sur l'absence de marque à l'oral pour le nom isolé et la différence entre le français écrit et le français parlé. On a ensuite brièvement analysé les descriptions présentes dans deux des ouvrages les plus utilisés au Mexique en FLE. On a constaté, sans surprise, que la morphosyntaxe de la langue orale est la grande oubliée des cours de FLE. Pour conclure, on a proposé aux enseignants des pistes leur permettant d'établir un équilibre entre les descriptions grammaticales de la langue orale et de la langue écrite. Notre objectif est de faciliter la compréhension et l'ancrage des règles du français parlé, tout en favorisant l'aisance et la spontanéité orales chez les apprenants. Notre propos s'inscrit donc dans le cadre des nombreuses réflexions portant sur l'enseignement de la langue orale. Il s'agit bien de tenter de briser la tradition grammaticale qui accorde peu d'importance aux descriptions de la langue orale et de rappeler aux enseignants de FLE que la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit sont bien deux grammaires distinctes, chacune ayant ses propres caractéristiques.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Berthet et al., 2012. *Alter Ego +. A1*. Paris : Hachette.
- Blin B., Olmedo Yúdico, R., 2017. «Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México». *Fuentes Humanística*, 29(54), p.73-83. [En ligne] : <https://hal.science/hal-02068453> [consulté le 12 novembre 2023].
- Blin, B., Jandette Torres, J., Quezada Salazar, M.-E. 2023. «Desafíos de la correspondencia grafema-fonema del francés: percepciones de los aprendientes durante sus primeras horas de aprendizaje». *Semas*, 4(7), p.107-124. [En ligne] : <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/124> [consulté le 1 novembre 2023].
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. 2004. « Le singulier et le pluriel en français parlé contemporain », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, T. XCIX, fasc. 1, p. 129-154
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Gardes-Tamine, J. 2005. *La grammaire. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.

- Grégoire, M., Thiévenaz, O. 2017. *Grammaire progressive du français. Intermédiaire*. Paris : CLE International.
- Leal, F., Matute, E., Zarabozo, D. 2005. « La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura ». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(42), p. 127-145.
- Martinet, A. 1958. « De l'économie des formes du verbe en français parlé ». *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzar, Bem, Francke Verl*, p. 309-326.
- Racine, I. 2015. « La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. n°102, p.147-167. [En ligne] :<https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=val-003%3A2015%3A0%3A%3A418> [consulté le 2 novembre 2023].
- Santiago, F. 2018. « Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2 ». In : M. Cooke, B. Bigi y J. Lavaud (Eds.), *Actes de la XXXII^e Journées d'Études sur la Parole*. Aix-en-Provence, Francia, p. 160-168. [En ligne] : <https://doi.org/10.21437/jep.2018-19> [consulté le 2 novembre 2023].
- Wauquier, S., 2009. « Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 29, p. 93-130. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/4529> [consulté le 30 octobre 2023].

Notes

1. Au Mexique, la plupart des cours proposés sont des cours de « français général », connus sous le nom de « 4 habilidades ». Cependant, il existe également des cours de compréhension de lecture, dont l'origine remonte aux années 60 (Français instrumental). Ces cours s'adressent principalement aux étudiants désirant lire des textes scientifiques liés à leur discipline.
2. Il existe un ouvrage, publié au Mexique pour l'enseignement du FLE, qui décrit les conjugaisons verbales dans leur forme orale. Il s'agit de Blin, B., Olmedo Yúdico Becerril, R., Martínez de Badereaux, V. (2018). *Conjugar para actuar 1. Las conjugaciones del francés para un nivel A1*. México: UNAM. <https://bit.ly/3ImRlRg>
3. Dans le cas de l'espagnol du Mexique, cette régularité se vérifie davantage en lecture qu'en dictée. (Leal, Matute, Zarabozo, 2005).
4. Voir les résultats de la recherche menée par le GreC Mexique (Blin, Olmedo Yúdico, 2017).
5. Voir les travaux du groupe de recherche "Réseau international Grammaires et contextualisation" : <https://grec.methodol.net>
6. Les marques de pluriel comme -al/aux, eu/eux sont également mentionnées. Cette information n'a pas été reproduite parce qu'elle ne correspond pas à l'objectif de cet article.
7. Modification phonétique d'un morphème en contact avec un autre.
8. Ces exemples sont issus d'un relevé de productions d'apprenants débutants effectué au cours d'une longue pratique d'enseignement du FLE au Mexique.
9. On convient qu'il est peu probable de trouver un substantif isolé dans une conversation authentique. Cet exemple vise à attirer l'attention des apprenants sur un phénomène nouveau pour eux.
10. Des codes de transcriptions adaptés, élaborés au Mexique, existent. On peut les consulter dans le manuel *Conjugar para actuar 1. Las conjugaciones del francés para un nivel A1*. México (UNAM). <https://bit.ly/3ImRlRg> et dans l'Application mobile : *GraFon* <https://ced.enallt.unam.mx/grafon/descarga.html>