

Les « tics de langage » ont-ils leur place dans l'enseignement du français oral ?

Olivier LORRILLARD

[Mots clés] FLE au Japon ; communication orale ; tics de langage ; marqueur de discours ; naturel

Introduction

Enseigner la langue qui se parle réellement est une préoccupation constante pour les enseignants de FLE, qui doivent néanmoins composer, au niveau débutant, avec la nécessité de réduire la difficulté objective de la langue. Concilier ces deux objectifs souvent antagonistes — le degré d'oralité d'un énoncé étant souvent inversement proportionnel à son orthodoxie grammaticale — est plus difficile encore dans des contextes d'apprentissage réputés difficiles comme le Japon et dans des situations d'apprentissage court.

Le pédagogue se doit alors de privilégier des astuces peu coûteuses en efforts pour éviter que l'enseignement de la communication ne se limite à une application de mécanismes grammaticaux et de listes de vocabulaire au détriment de ce qui donne vie et spontanéité au discours oral.

Après nous être intéressés dans de précédentes contributions aux connecteurs et aux interjections permettant d'améliorer le naturel des enchaînements, nous voulons évoquer ici un autre moyen d'optimiser la fluidité des interactions en réfléchissant cette fois à l'un des aspects les plus décriés du langage : le « tic de langage ».

En adoptant, comme dans nos contributions précédentes, un point de vue résolument pragmatique et favorisant l'économie de moyens pour une efficacité optimale, nous nous demanderons ce que ce type d'acte, qui permet généralement d'identifier immédiatement un locuteur natif, peut apporter à des locuteurs japonais. Nous évaluerons également les risques d'un tel apprentissage et réfléchirons aux précautions à prendre, avant de proposer un exemple plus concret, celui de l'expression *en fait*.

1. Un problème de discontinuité

L'idée de cette contribution au titre un peu provocateur vient d'un constat qui est aussi une évidence. Ce constat, nous l'avons dressé dans une situation très concrète puisqu'il s'agit des divers concours d'éloquence organisés au Japon auxquels nous assistons régulièrement.

1.1. Le naturel : un critère de jugement essentiel

Pour mieux comprendre, il faut d'abord signaler que les candidats qui se présentent à ces concours ne correspondent pas à un profil homogène. Au-delà des diversités de parcours individuels, on retiendra pour ce qui nous occupe deux cas de figure principaux : les étudiants ayant appris le français uniquement en contexte institutionnel japonais et ceux qui ont connu, même brièvement, une expérience de vie en France. Inutile de préciser qu'en la matière une tolérance trop grande reviendrait à mettre à mal l'idée même de compétition.

Quant aux jurys des divers concours proposés, ils sont composés soit de « professionnels », c'est-à-dire d'enseignants, soit d'officiels, c'est-à-dire de diplomates ou de détachés représentant les divers pays francophones, qui n'ont parfois ni expérience d'enseignement du FLE, ni connaissance approfondie du public spécifique de ce pays. Il ne s'agit nullement ici d'émettre un jugement d'ordre qualitatif sur des juges qui représentent somme toute assez bien la diversité des perceptions face à une même prestation. Mais nous verrons que cette première distinction apparaît essentielle pour mettre en lumière certaines différences d'appréciation.

Car ce qui nous intéresse ici, ce sont les éléments pris en compte dans l'évaluation des candidats. Nous ne parlons pas des critères officiels faisant l'objet d'une grille précise remise à chaque membre du jury, mais plutôt de ce qu'il est convenu d'appeler la « première impression », tout aussi décisive puisqu'elle influence en sous-main la notation imposée. Au fil de nos expériences en tant que spectateur a grandi le sentiment que cette première impression pouvait primer sur les critères officiels tels que la rigueur grammaticale ou bien la variété et la justesse du vocabulaire. Ce décalage, qui nous a semblé plus flagrant lorsque le jury était constitué majoritairement de « non professionnels », interroge une nouvelle fois sur ce que l'on considère comme une compétence communicative.

Car cette première impression est indéniablement liée à une notion aussi déterminante pour l'évaluation qu'imprécise : celle de « naturel ». Les grilles d'évaluation sont rarement exhaustives et peuvent difficilement rendre compte de cette notion très subjective et difficile à définir. Tout au plus pourrait-on proposer explicitement une rubrique telle que « naturel de l'expression », ou encore « naturel de la communication », en se gardant de donner davantage de précisions.

Le *Cadre Européen Commun de Référence* reste lui-même assez prudent sur ce point. Si l'on se réfère au tableau des « Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (tableau CECR 3.3), la dimension naturelle du langage ne fait pas partie des cinq principaux champs d'évaluation (*Étendue, Correction, Aisance, Interaction* et *Cohérence*) pris en compte. En revanche, elle semble concerner principalement les rubriques *Aisance* ou *Interaction* qui contiennent à plusieurs reprises dans leur descriptif le terme « naturel » (notamment associé à la notion de « spontanéité »).

Or il est intéressant de constater que ce terme n’apparaît qu’à partir des niveaux C1 et C2 :

« Peut s’exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot **naturel** et fluide du discours. » (niveau C1, *Aisance*)

« Peut s’exprimer longuement, spontanément dans un discours **naturel** en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d’habileté pour que l’interlocuteur ne s’en rende presque pas compte. » (niveau C2, *Aisance*)

« Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l’échange de façon tout à fait **naturelle**, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc. » (niveau C2, *Interaction*)

Ainsi, au-delà des problèmes de définition de la notion de « naturel », le CECR semble prendre acte de la difficulté à se montrer exigeant sur ce critère aux niveaux inférieurs. La priorité serait d’assimiler d’abord les règles grammaticales et le vocabulaire de base, autrement dit de se concentrer davantage sur les deux premières rubriques du tableau CECR 3.3 : *Étendue* et *Correction*. Mais nous croyons quant à nous qu’il est possible, tout en respectant la priorité donnée à l’apprentissage de règles claires, de prendre en compte ce critère très tôt dans l’apprentissage.

La notion de « naturel » mérite donc d’être analysée. Pour ce faire, il nous faut d’abord tenter de répondre à une question centrale : pourquoi, lors des concours d’éloquence évoqués plus haut, la production d’un étudiant ayant séjourné en France paraît-elle immédiatement plus naturelle que celle d’un étudiant ayant appris le français au Japon, même lorsqu’elle est parfois tout aussi fautive grammaticalement ?

1.2. Ruptures de communication

Ici encore, le descriptif du *Cadre Européen Commun de Référence* semble nous donner un indice. Nous avons constaté, en nous référant aux « Aspects qualitatifs de l’utilisation de la langue parlée » (tableau CECR 3.3), que le terme « naturel » n’apparaissait qu’aux niveaux C1 et C2. Or il est très symptomatique de constater qu’aux niveaux inférieurs, le mot le plus utilisé (dans la rubrique *Aisance*) est le mot « pause » :

« Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de

nombreuses **pauses** pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. » (niveau A1, *Aisance*)

« Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les **pauses** et les faux démarrages sont évidents. » (niveau A2, *Aisance*)

« Peut discourir de manière compréhensible, même si les **pauses** pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. » (niveau A3, *Aisance*)

« Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il /elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues **pauses**. » (niveau A4, *Aisance*)

Et le remède pour éviter ces pauses est logiquement évoqué au niveau C1 (cette fois dans la partie *Interaction*) :

« Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. »

Ainsi, l'analyse de la notion de communication qui sous-tend le descriptif du CECR donne une indication claire sur ce qui rend l'interaction moins naturelle : les silences. En effet, s'il existe d'autres raisons de juger peu naturelles les réponses de jeunes apprenants lors des concours d'éloquence, la plus flagrante et la plus immédiate réside sans nul doute dans ces pauses qui, le temps de trouver le mot juste, provoquent une impression générale de discontinuité, de « rupture de réseau », générant une forme d'inconfort chez des interlocuteurs français habitués à ce que l'on meuble pour maintenir le contact. Car pour reprendre les mots du sociologue Pierre Merle (2018), « le silence est banni » et « il faut remplir l'espace avec de nombreux mots destinés à prolonger la phrase ».

Or c'est précisément dans la gestion de ces moments de réflexion que les étudiants ayant séjourné en France se sont montrés le plus en conformité avec une interaction à la française, évitant les absences prolongées en égrainant toute une panoplie de temporisateurs tels que « euh... », « ben... » ou « en fait... ».

Si ces réflexes, souvent excessifs, se transforment aisément en « tics de langage » et font généralement

figure d'épouvantails chez les amateurs de la belle langue, force est de constater qu'ils produisent un certain effet dans la performance d'étudiants étrangers, à la condition bien sûr d'être utilisés judicieusement.

C'est donc à ces « tics » que nous voulons réfléchir ici, car nous avons pu constater dans les concours d'éloquence à quel point l'acquisition de ce type de réflexes, sans doute pour ce qu'ils disent de l'expérience linguistique de l'étudiant, a parfois fait relativiser dans l'évaluation les approximations grammaticales et lexicales des réponses proposées.

2. Les tics de langage offrent-ils une solution acceptable ?

2.1. Des scories de la langue

Sans surprise, nous n'avons trouvé dans les manuels existants aucun traitement structuré sur ces marqueurs discursifs particulièrement enclins à devenir des tics. Même si les méthodes d'aujourd'hui, comme le rappellent Cuq et Gruca, « tentent (...) de favoriser des échanges qui sont plus authentiques » (p178), il faut bien constater qu'elles font l'impasse sur cet aspect de la conversation. Kaori Sugiyama (2017), au début de son étude comparative de l'utilisation par des locuteurs natifs et des apprenants japonais des principaux marqueurs discursifs, fait cette réflexion : « Il serait (...) intéressant de faire la comparaison entre l'usage réel des MD par les natifs et la représentation des MD dans les manuels. »

Certes, dans les méthodes japonaises, cette absence tient en partie à la question plus générale de la place accordée à l'oral dans l'enseignement des langues. Cela irait surtout à l'encontre des objectifs littéraires longtemp et tacitement assignés aux cours de langue dans le contexte très académique des universités locales : quel que soit le niveau d'ambition des cours, la langue étrangère semblait considérée exclusivement comme un outil permettant d'accéder à des textes écrits, et son apprentissage était donc orienté prioritairement vers des objectifs de lecture et de recherches.

Mais la raison de cette défiance est bien sûr à chercher aussi du côté des enseignants « natifs » puisque ce sont souvent eux qui ont la charge des cours de communication, et cela nous renvoie plus globalement au ressenti des locuteurs francophones. Le Larousse en ligne définit le tic de langage comme une « répétition de stéréotypes dans la manière de s'exprimer, allant jusqu'au ridicule ». Le tic est donc perçu avant tout comme une scorie de l'oral, un élément parasitaire et disgracieux du langage. Au XIXe, Balzac le traquait dans les écrits. Plus envahissant que jamais grâce à Internet et aux médias, il entraîne aujourd'hui une quantité proportionnée de réactions de défense. Il suffit d'utiliser un moteur de recherche pour trouver une multitude d'articles aux titres sans ambiguïté : « 8 tics de langage à faire taire d'urgence ! », « 10 tics de langage à proscrire pour le bien de l'humanité », « Tics de langage : les identifier

pour mieux s'en débarrasser », « Top 10 des expressions galvaudées et tics de langages bien agaçants », etc.

2.2. Mais un outil pour les apprenants étrangers

Nous voulons pourtant nuancer ici ce jugement et établir d'abord une distinction entre différents types de « tics » dont l'appellation générique, très réductrice, cache en réalité une grande disparité. Plus concrètement, nous distinguons plusieurs niveaux d'intensité dans l'agacement que peuvent produire sur l'interlocuteur ces tics.

Cet agacement bien compréhensible tient essentiellement à trois facteurs.

Le premier est le caractère compulsif qui définit en grande partie les tics de langage. De fait, lorsque les marqueurs concernés ne sont plus répétés, ils perdent une grande partie de leur pouvoir d'exaspération. Par exemple des marqueurs tels que *voilà* ou *du coup* deviennent beaucoup plus acceptables s'ils sont juste utilisés une fois de temps en temps. Il suffit pour s'en convaincre de faire l'essai en variant les expressions de sens proche.

La deuxième raison tient à la nature de certains mots. Peut-on mettre sur un même plan des expressions telles que *ben* (en début de phrase) ou *quoi* (ponctuant les fins de phrases), dont le manque d'élégance ne valorise guère leur utilisateur, et d'autres comme *du coup* ou *en fait* (en début de phrase) qui paraissent plus acceptables, comme si la richesse sémantique de leurs origines (conséquence pour le premier, nuance ou opposition pour le second) leur garantissait un statut plus aristocratique ?

Le troisième motif d'agacement tient à l'utilisation « fautive » qui serait faite des marqueurs concernés car, en devenant des tics, ils sont souvent dépossédés de leur sens d'origine. Sur ce point, nous verrons plus loin l'exemple de « en fait », mais rappelons que les locuteurs étrangers en français ne sont pas tous égaux en matière de fluidité du discours, et que cette utilisation neutre des marqueurs a précisément pour fonction d'adoucir les ruptures dans la communication. Au demeurant, on peut se demander si remplacer les tics de langage par des silences serait réellement plus naturel ou moins pénible.

Autrement dit, ce n'est pas au « tic » que nous nous intéressons mais bien au marqueur discursif qui se cache derrière.

Car indépendamment du caractère répétitif qui les caractérise, ces petits mots ou expressions ont un rôle très concret dans l'interaction : ils trouvent généralement leur raison d'être dans le besoin de combler ou d'écourter les silences liés à la recherche de la bonne formulation.

D'autre part, ce que les tics révèlent de la polyvalence de certains mots sur le plan sémantique mérite d'être pris en compte dans l'enseignement du FLE, pour la facilité d'utilisation que cela induit. Comme nous l'avons dit, ils peuvent être utilisés sans réelle signification, et cette simplicité contribue sans doute à

les rendre si envahissants dans la production orale. À cette neutralité sémantique fait échouer la neutralité grammaticale. Reprenons ici à notre compte certaines des caractéristiques qui, selon Dostie et Pusch (2004), sont habituellement retenues pour définir plus généralement les marqueurs discursifs : ils sont « morphologiquement invariables » et « optionnels sur le plan syntaxique », donc plus simples à placer.

Les Français ayant spontanément recours à ces marqueurs pour combler les silences, il paraît donc un peu étrange, voire injuste, de prétendre en priver des locuteurs non natifs. Ce que l’on surnomme souvent des « mots béquilles » semblerait presque, au contraire, avoir été conçu pour épauler des apprenants étrangers.

2.3. Et un outil particulièrement adapté au Japon

Ces marqueurs nous semblent offrir un intérêt plus particulier pour un public japonais.

Nous nous intéresserons surtout ici à un moment stratégique de l’échange : les débuts de réponses. Il s’agit d’une étape complexe qui requiert un effort particulier de la part du locuteur non natif car elle met en branle quasiment simultanément plusieurs compétences : comprendre le sens de la question, réfléchir à la réponse, mettre en mots cette réponse et, bien sûr, la produire sans faire d’erreurs de prononciation... autant de difficultés susceptibles de générer des hésitations.

Or cette étape pose davantage problème à un public japonais, pour lequel la crainte de l’erreur semble particulièrement paralysante et se traduit généralement par d’interminables silences qui s’apparentent à une véritable absence. Bruno Vannieu (2002) rappelle ainsi que le silence est perçu de manière opposée dans nos deux cultures, et que cette différence est source de nombreux malentendus, dont les jeunes enseignants de FLE au Japon sont les premiers témoins :

Les deux codes culturels sont complètement antagonistes. Cela entraîne des situations pénibles : l’enseignant français qui n’obtient pas une réponse rapide à sa question est déstabilisé car dans son système culturel quelque chose « cloche » manifestement.

Bien sûr, le pédagogue peut proposer aux jeunes apprenants japonais des outils pour réduire les pauses, au premier rang desquels des questions permettant de débloquer la situation (« comment on dit ... en français ? »). Mais cela ne fonctionne pas toujours.

Les marqueurs discursifs constituent donc un outil précieux pour convertir en sons ces silences assourdissants qui déstabilisent n’importe quel interlocuteur natif. Ils permettent surtout, dans le cas d’une langue-culture éloignée, de gérer sans trop d’effort cette différence communicationnelle, puisque leur

simplicité d'utilisation évoquée plus haut constitue pour y parvenir un atout décisif. Enfin, le caractère automatique de telles expressions est lui-même rassurant pour des apprenants japonais habitués, dans leur propre langue, à se réfugier derrière un arsenal de formules toutes faites mis à leur disposition.

2.4. Mais un outil à manier avec précaution

Notre objectif assumé, en enseignant à nos étudiants quelques-uns de ces mots béquilles pour écourter les pauses, est donc de rendre leur production orale plus conforme à un certain phrasé « français ».

Évidemment, enseigner ce type de marqueurs comporte des risques auxquels l'apprenant étranger, multipliant naturellement les pauses par manque de vocabulaire, est plus exposé que le locuteur natif :

- le risque d'accoutumance, c'est-à-dire de développer de véritables tics de langage
- le risque, par l'accumulation de formules toutes faites, de nuire à la singularité du discours
- le risque, par l'accumulation de formules sans véritable message, d'appauvrir le discours

L'enjeu est d'autant plus important que les automatismes, une fois acquis, sont difficiles à effacer. Par conséquent, cet enseignement doit s'accompagner d'infinies précautions pour limiter au maximum de tels risques.

Tout d'abord, entreprendre d'enseigner ce type de réflexes requiert évidemment de la part de l'enseignant — dont la responsabilité est engagée — un soin tout particulier dans le travail de mise en garde et de sensibilisation.

Il ne peut en effet se contenter de simples recommandations sur les risques d'accoutumance. Il est impératif, pour que les apprenants acquièrent les bons réflexes, qu'il se montre plus directif en leur signalant plus concrètement que la répétition d'un même marqueur est généralement considérée comme une faute et en fixant de véritables « règles du jeu » permettant au début de limiter artificiellement l'utilisation de ce type de mots.

Il faut aussi expliquer aux étudiants qu'en la matière, l'offre ne peut satisfaire la demande : au niveau débutant (1ère et 2ème années d'université), nous pensons que le nombre de marqueurs enseignés ne peut excéder 3 ou 4. Car ce chiffre limité offre un compromis raisonnable pour un apprentissage court, entre prudence et nécessité de proposer des alternatives. Mais il ne saurait évidemment suffire à combler la totalité des pauses au niveau débutant, et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable. L'enseignant doit donc rappeler qu'à long terme, enrichir son vocabulaire et acquérir des automatismes grammaticaux restent les meilleurs remèdes pour réduire ces pauses et rendre inutile l'utilisation de marqueurs discursifs.

Ainsi encadrés, les apprenants sont efficacement sensibilisés aux limites du procédé et ceux qui prolongeront leur apprentissage seront mieux armés pour éviter les excès et les approximations qui

caractérisent souvent la production orale d'étudiants livrés à eux-mêmes lors d'un séjour en pays francophone.

Logiquement, une autre précaution s'impose en amont : compte tenu à la fois des difficultés d'emploi et des risques évoqués plus haut, il est essentiel, pour choisir de manière optimale les 3 ou 4 marqueurs discursifs à enseigner, d'établir des critères de sélection pertinents dans notre contexte d'apprentissage court car adaptés à ses objectifs.

Il est évidemment préférable d'éviter les tics de langage qui sont :

- des marqueurs trop évidents d'appartenance sociale ou générationnelle (exemples : *genre*, *grave*) dont l'emploi est clivant et l'avenir incertain,
- des formules fantaisistes ou excessives (exemple : *voilà voilà !*).

Inversement, doivent être retenus en priorité ceux qui remplissent les trois conditions suivantes :

- un degré de spontanéité élevé, c'est-à-dire une capacité à rendre l'interaction plus naturelle,
- un fort potentiel de réutilisation dans des contextes divers,
- un niveau élevé de correspondance sémantique avec un équivalent en langue maternelle (facilité d'utilisation).

3. Un exemple d'expression utile : *en fait*

Pour la première fois cette année, nous avons choisi d'enseigner à nos étudiants quelques marqueurs qui nous semblaient remplir la plupart des conditions de précaution énumérées plus haut. Notre choix s'est ainsi porté sur les expressions *en fait*, *comment dire*, *euh*, et *voilà* (cette dernière, contrairement aux précédentes, étant destinée aux fins de phrase). Les entames de réponses présentant une difficulté toute particulière pour nos apprenants, nous voulons nous concentrer dans cette contribution sur l'expression *en fait*, qui a donné dans les diverses activités organisées et lors de concours d'éloquence les résultats les plus probants en termes d'efficacité et de justesse.

3.1. Valeur idiomatique

Utilisée dans son sens plein, la locution *en fait* est sobrement expliquée dans le *Robert* ou dans le *Larousse* à travers son synonyme en réalité. D'un point de vue linguistique, sa fonction consiste à « réparer », c'est-à-dire à corriger ou à nuancer ce qui a été dit (ou sous-entendu).

Toutefois, pour illustrer l'usage moins académique qui est fait de ce marqueur dans les entames de réponses, nous avons choisi un jeu télévisé populaire qui offre l'avantage de proposer diverses

conversations informelles reposant principalement sur le schéma questions-réponses : *Tout le monde veut prendre sa place*. Voici donc un extrait de la première émission que nous avons visionnée, dans lequel le présentateur Nagui interroge une candidate sur une mésaventure vécue à la Réunion :

- *Vous avez rencontré Marc comment ? Et où ?*
- *Euh... à l'île de la Réunion **en fait**, euh... à l'époque j'étais aussi militaire et on était tous les deux sur le même bateau de la Marine nationale.*
- *Au tout début, vous étiez avec lui, euh... vous... alors c'est vous qui conduisiez la voiture quand vous partiez, quand vous vous baladiez ensemble, quand vous sortiez au restaurant ou autre ?*
- *Là, **en fait**, euh... non, c'est un ami qui nous conduisait à ce moment-là.*
- *D'accord, donc quelqu'un vous conduit. Vous êtes tous les deux dans la voiture... pour aller où ?*
- *Euh... **en fait**, pour aller à l'Oktoberfest à Saint-Denis à l'île de la Réunion, donc à la Fête de la bière, quoi !*
- *D'accord. Y'a pas qu'à Munich, apparemment, qu'on se claque les cuisses en buvant de la bière. Donc vous allez à la fête. Et là, qu'est-ce qui se passe ?*
- *Donc **en fait**, on était avec ses copains (...)*

Dans cet extrait, l'utilisation du marqueur *en fait* relève clairement de ce que l'on appelle un tic de langage puisqu'il revient souvent, et il est souvent renforcé par d'autres marqueurs.

Surtout, on constate que dans ce type d'usage, le sens de réparateur théoriquement dévolu à ce marqueur tend à s'estomper. Le marqueur *en fait* est ici utilisé comme simple mot béquille, et dans la majorité des cas il n'apparaît pas nécessaire dans la phrase. Il est donc là pour meubler.

3.2. Fréquence d'emploi

Si l'usage intensif de cette locution n'est pas universel — nous avons choisi dans l'émission visionnée l'exemple le plus flagrant, son utilisation plus ponctuelle est quant à elle très fréquente.

De ce point de vue, nous nous sommes d'ailleurs trouvé conforté dans notre choix en lisant les conclusions, reposant sur des données statistiques, de Kaori Sugiyama (2017) dans son étude comparative de l'utilisation par des locuteurs natifs et des apprenants japonais des principaux marqueurs discursifs. Non seulement ses résultats montrent que ce marqueur fait partie des plus utilisés par les locuteurs natifs, mais il semble aussi particulièrement populaire chez les apprenants japonais ayant vécu en France :

La particularité des apprenants de niveau avancé se situe, en outre, dans l'emploi du MD *en fait*. La

fréquence de ce MD est remarquable par rapport aux autres MD : la moitié des occurrences de tous les MD.

Il est utile de préciser que le niveau « avancé » correspond ici, selon Kaori Sugiyama, à des étudiants « ayant vécu dans un pays francophone pendant au minimum un an ». Cette distinction rejoint donc celle que nous avons faite au début de cette contribution à propos des concours d'éloquence.

Ce n'est certainement pas un hasard si les apprenants japonais ayant séjourné en France ont privilégié ce marqueur plutôt que d'autres qui sont également utilisés par les Français.¹

Certes, comme nous l'avions déjà signalé plus haut, l'expression *en fait* nous semble plus acceptable que d'autres car elle est plus riche sur le plan sémantique et son utilisation est par conséquent moins préjudiciable pour son utilisateur. Mais elle satisfait surtout la plupart des critères de sélection listés plus haut.

3.3. Polyvalence

Une des premières qualités de l'expression *en fait*, décisive dans notre choix, est sa dimension polyfonctionnelle et, par conséquent, son fort potentiel de réutilisation :

- Utilisée dans son sens originel de réparateur, elle est très utile pour sortir des réponses attendues et sans nuance à une question posée (par exemple, dans le cas d'une question fermée, elle propose une alternative au simple *oui / non*), ou enrichit la réponse en apportant une nuance à la question formulée par l'interlocuteur.
- Devenue « tic de langage », elle s'affranchit quasiment de son sens d'origine et permet simplement de meubler dans un grand nombre de situations. Il est intéressant de constater qu'elle offre dans ce cas de figure une plus-value par rapport à des expressions telles que *eah* ou *eh bien* (ou *ben*), puisqu'elle fait tout de même — et paradoxalement — bénéficier le discours de la nuance de complexité présente dans son sens originel de réparateur. Le souci d'exactitude qu'elle manifeste, de même que la dimension interprétative qu'elle suggère dans la compréhension de la question posée, sont plus particulièrement appréciables dans la réponse d'un débutant non-natif, réputé peu armé pour exprimer les nuances.
- Elle peut servir à débiter une réponse (et convient dans ce cas aussi bien à une question ouverte qu'à une question fermée).
- Mais elle peut être utilisée également dans le corps même de la réponse, devant une proposition verbale.
- Non exhaustive, elle peut en outre être combinée avec d'autres expressions servant à temporiser

davantage.

En autorisant une grande variété d'utilisations, ce marqueur offre donc un intérêt tout particulier sur le plan communicatif car il présente pour nos jeunes apprenants un risque d'erreur très limité.

3.4. Équivalence

Comme nous l'avons vu dans les critères de sélection listés plus haut, la polyvalence d'une expression n'est pas le seul facteur susceptible d'en faciliter l'utilisation. Un autre gage de simplicité est son degré de correspondance avec un équivalent dans la langue maternelle des apprenants, qui est ici le japonais.

Commençons donc par un aperçu des traductions d'*en fait* proposées dans quelques dictionnaires japonais-français :

Royal (2e édition) : 実は (*jitsu ha*)、実際は (*jissai ha*)

Dictionnaire du français : 実際には (*jissai ni ha*)

Standard : 実際は (*jissai ha*)、

Shogakukan Robert : 事実においては (*jijitsu ni oite ha*)、実際は (*jissai ha*)、実は (*jitsu ha*)

On constate que les dictionnaires consultés ont surtout en commun deux propositions de traduction (*jissai ha* et *jitsu ha*) pour cette expression, ce qui donne une première idée de leur fiabilité. Nous voulons toutefois éliminer *jissai ha*, la plus souvent proposée, car le sens correctif est plus affirmé que dans *jitsu ha* et nous semble donc d'emblée en limiter l'usage.

Une vérification plus poussée du degré de correspondance entre *en fait* et la traduction *jitsu ha* s'imposait ensuite pour identifier d'éventuels risques d'interférence. Nous avons voulu mettre cette fois la traduction à l'épreuve d'un corpus japonais, puisque l'objectif est de vérifier si une correspondance satisfaisante entre langue maternelle et langue cible permettrait de faciliter la compréhension et l'assimilation de l'expression par des apprenants japonais. Nous avons d'abord interrogé le *Meidai Kaiwa Corpus* qui, comme son nom l'indique, présente l'avantage d'être spécialisé dans la langue japonaise orale. Rappelons aussi que nous nous intéressons ici à la pertinence de cette traduction pour une entame de réponse. Or aucune des nombreuses occurrences de *jitsu ha* proposées dans le corpus ne correspondait à ce cas de figure.

Nous avons alors décidé de fabriquer quelques exemples en français de séquences de conversation dans lesquelles les réponses sont introduites par *en fait*, puis les avons soumis à des Japonais bilingues et leur avons demandé si l'utilisation de *jitsu ha* serait naturelle dans la même situation.

Voici deux exemples représentatifs des résultats :

1. - その人のことをよく知っている？ - **実は**よく知らない。

Dans ce premier exemple, *jitsu ha* est acceptable en tant que correcteur, mais pas en tant que temporisateur.

2. - パリには誰と行ったの？ - **実は** 家族と行った。

Dans ce second exemple, *jitsu ha* n'est acceptable dans aucun cas.

Il est ressorti de cette analyse que *jitsu ha* était performant pour aider les apprenants à percevoir le sens correctif de l'expression *en fait*, mais qu'il ne convient pas à rendre compte de son utilisation en tant que temporisateur. Par conséquent, dans le deuxième cas de figure il semble plus clair de proposer d'autres traductions telles que *sou da ne* (そうだね) ou *iya* (いや). Autrement dit, il incombe à l'enseignant de sensibiliser les apprenants au fait que l'expression française recouvre ici un « sens » bien plus large que celui de son correspondant japonais.

3.5. Essais en situation

Les premières expériences d'utilisation de ces marqueurs par les étudiants, que ce soit en classe (lors de conversations thématiques par groupe de 2) ou, pour quatre d'entre eux, lors de la séance de questions-réponses effectuée dans le cadre de leur participation à un concours d'éloquence, sont prometteuses sur plusieurs points :

1. Les étudiants semblent avoir parfaitement assimilé le sens et les diverses fonctions de l'expression *en fait*, qu'ils ont utilisée de manière judicieuse et sans que l'on ait pu repérer d'usage fautif.
2. Les étudiants ont appliqué scrupuleusement les règles destinées à maintenir cet usage dans des limites acceptables, préférant toujours en dernier recours le silence à la répétition. À aucun moment ils n'ont donné le sentiment de pouvoir développer un tic de langage.
3. Il en résulte une amélioration indéniable dans l'impression générale dégagée par leur production, qui parvient à « faire illusion », rendant l'interaction plus « française »

Néanmoins, si ces premiers résultats semblent encourageants, une prudence toute particulière s'impose dans ce type d'expérience. Les tics de langage peuvent surgir plus tard, au moment où la concentration faiblit et les réflexes de prudence s'émoussent. Par conséquent, le rôle et la responsabilité de l'enseignant

ne sont pas seulement décisifs dans la préparation en amont de cet apprentissage, mais aussi dans le suivi. Il faudra donc attendre pour tirer des conclusions plus fiables de cette expérience, sans doute une ou deux années pour ceux des étudiants qui poursuivront leur apprentissage en français.

Conclusion

Les choix de marqueurs effectués par nos soins se sont révélés très concluants, rendant indéniablement l'expression des étudiants plus « française » lors des activités de classe.

Poudre aux yeux ou réelle compétence de communication ? Le constat de cette amélioration nous semble en tout cas interroger certaines évidences et doit permettre de tempérer le discrédit jeté sur les tics de langage.

Bien sûr, s'intéresser à ce type d'expressions se justifie d'abord à nos yeux parce que cela correspond à une réalité française qui n'épargne aucune catégorie de population et mérite au moins d'être connue des étudiants. Mais les tics de langage ont surtout le mérite de mettre en lumière des marqueurs discursifs offrant dans notre contexte précis d'enseignement une certaine utilité et une grande facilité d'utilisation : si on débarrasse certains de ces marqueurs de leur aspect répétitif et si on en conserve uniquement la fonction temporisatrice, ils s'avèrent en effet précieux pour convertir en sons les silences caractéristiques qui émaillent la production orale d'apprenants japonais, si déstabilisants pour des interlocuteurs francophones.

Une telle proposition ne fera certes pas consensus dans un contexte éducatif universitaire qui est encore un peu réticent à prendre un virage plus résolument communicatif. Nous avons conscience également que proposer ce type d'outils aux apprenants peut même être perçu par beaucoup comme une tentative d'appauvrissement de la langue. Pourtant nous constatons que les apprenants livrés à eux-mêmes lors d'un séjour d'études en pays francophone, se laissant griser par la découverte de telle ou telle expression, y développent inmanquablement des tics de langage maladroits pour masquer leurs lacunes. Un apprentissage encadré et contrôlé offre donc aussi l'opportunité de les sensibiliser à ce risque quand il est encore temps. Le rôle de l'enseignant est décisif pour y parvenir, car il doit insister sur le caractère temporaire de ces mots-béquilles et veiller à ce que les apprenants continuent malgré tout à enrichir leur vocabulaire, car cela reste le meilleur moyen de dépasser ce premier stade et de parvenir à une conversation « adulte ».

Bibliographie

(Ouvrages et articles)

- CONSEIL DE L'EUROPE** (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- CUQ, J-P et GRUCA, I.** (2017) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG
- DOSTIE, G. et PUSCH C.** (2004) : « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », in *Langue française*, 154, 3-12.
- LORRILLARD O.** (2016) : « Enseigner le français comme seconde langue étrangère : de la nécessité de rationaliser un apprentissage court », *Études de Langue et Littérature Françaises de l'Université de Hiroshima*, in Société d'Études de Langue et Littérature Françaises de l'Université de Hiroshima, vol.35, p.61-88.
- LORRILLARD O.** (2016) : « Soigner la progression : une clé pour entretenir la motivation dans l'apprentissage du FLE en milieu universitaire », in *The Hiroshima University Studies*, Hiroshima University, Graduate School of Letters, vol.76, p.42-64.
- MERLE, P.** (2018) : « Ce que nos tics de langage disent de nous », *Psychologies* (site Internet) <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Ce-que-nos-tics-de-langage-disent-de-nous>
- PAILLARD D.** (2017) : « Comparaison des marqueurs discursifs : introduction », in *Langages* n° 207, Armand Colin, p.5-16
- SUGIYAMA, K.** (2017) : « Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs : analyse comparative entre apprenants et Français natifs », in *Le Français en contextes*, Presses universitaires de Perpignan
- VANNIEUWENHUYSE, B.** (2002) : « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française », in *Furansugo Kyoiku*, 30, Société Japonaise de Didactique du Français, p.36-47.

(Corpus)

UNIVERSITÉ DE NAGOYA : *Meidai Kaiwa Corpus* : <https://chunagon.ninjal.ac.jp/nuc/search>

(Dictionnaires)

- BAGÈS J.L., TERASHIMA M.** (2004) : *Le Jisho, dictionnaire japonais-français*, Nouvelle École
- SUZUKI S., et al.** (2003) : *Dictionnaire Standard Japonais-français*, Taishukan
- TAKATSUKA Y., et al.** (1990) : *Concorde, dictionnaire japonais-français*, Hakusuisha

TSUNEKAWA K., YOSHIDA J., GYUBA A. (2010) : *Petit Royal, dictionnaire japonais-français*, Obunsha

COLLECTIF (1988) : *Grand Dictionnaire français-japonais*, Shogakukan Robert

COLLECTIF *Larousse* en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/rechercher?q=&l=français&culture=>

(Vidéo)

FRANCE 2 : *Tout le monde veut prendre sa place* (émission du 12 septembre 2018) sur France 2 :

<https://www.youtube.com/watch?v=yxbIWxLTqNM>

Notes:

- ¹ Kaori Sugiyama signale ainsi que « le MD *enfin* (...), qui a lui aussi une fonction de réparateur, est nettement moins utilisé »

フランス語のオーラル・コミュニケーション教育において 「口癖」は利用できるか？

Olivier LORRILLARD

《言葉の癖》は、何よりも表現上の欠点とみなされていることから、「外国語としてのフランス語」の学習者には決して教えられることはない。しかし、語用論的な観点に立てば、こうした《口癖》の背後に隠された表現の中には、それを何度も繰り返して使うのでなければ、フランス語を学ぶ外国人の中でも特に日本人学習者にとっては、会話にとっても役立つ可能性のあるものが含まれている。

第一の理由は、フランス人が頻繁に用いるこの種の表現により、文章を発するとき（たとえば必要な語を探すために）生まれうる数多くの沈黙を効果的に減らし、それにより会話を一層なめらかで自然なものにすることができる点である（沈黙の意味は日仏2つの文化では同じではないからである）。第二の理由は、この種の表現には統辞上自律しているという特徴があるため、フランス語を学ぶ外国人にとって自発的に使うのがとりわけ簡単だという点である。

もちろんこの種の表現すべてに同じ価値や同じ《品格》（言語のレベル）があるわけではない。初級フランス語の学習者のためには、使いやすさや多くの様々な状況への適応性という明確な基準に従って、3つか4つの表現のみを選ぶ必要がある。

本稿では実例として《en fait》という表現を取り上げる。この表現は返答の最初に置かれることが多いが特に意味はなく、よく考えて返答を一層《フランス的に》するための時間を与えてくれる。もちろんこの表現を使いすぎて、改めて相手をいらいらさせるような《口癖》になってしまうことのないよう注意する必要がある。