

## En vue d'une meilleure formulation du discours pédagogique

Nguyễn Việt Quang\*

*Département de Langue et de Culture Françaises, VNU Université de Langues et d'Etudes Internationales,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam*

Reçu le 22 décembre 2014

Révision reçue le 06 avril 2015; Accepté le 11 mai 2015

**Résumé:** Dans l'enseignement/apprentissage, le discours pédagogique joue un rôle extrêmement important parce qu'il matérialise la conduite de classe. Toute la communication entre professeur et étudiants se fait principalement par ce canal ; la langue apprise est donc celle de la communication. Selon Austin, quand nous produisons un message oral ou écrit en visant un but quelconque nous accomplissons trois actes : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire. Le parler de l'enseignant en classe se plie à cette règle. Cet article est consacré à l'*acte locutoire* du discours pédagogique. A partir des observations de classe qu'il a faites au Département de Langue et de Culture Françaises de l'Université de Langues et d'Etudes Internationales de l'Université Nationale de Hanoi, l'auteur essaie de signaler les problèmes qui pourraient surgir dans la formulation du discours pédagogique sur trois plans : phonétique, grammatical et lexical.

*Mots clés:* Acte locutoire, conduite de classe, discours pédagogique, parler de l'enseignant.

Par discours pédagogique (DP), nous entendons *toute production orale ou écrite faite par l'enseignant pour réaliser un acte éducatif et formatif. A l'oral, il est secondé par le geste et les expressions du visage, l'écrit se fait au tableau en classe et sur papier dans / sur les travaux des apprenants* [1]. Cette définition englobe à la fois le parler de l'enseignant en classe et son écriture au tableau ainsi que ses annotations dans/sur les travaux des apprenants. Dans l'enseignement/apprentissage, le DP joue un rôle extrêmement important parce qu'il matérialise la conduite de classe, toute la

communication entre professeur et étudiants se fait principalement par ce canal. La langue apprise est donc celle de la communication.

Du point de vue pragmatique, le DP est un ensemble d'actes. Selon Austin, quand nous produisons un message oral ou écrit en visant un but quelconque nous accomplissons trois actes : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire [2]. Le parler de l'enseignant en classe se plie à cette règle. Dans cet article, nous nous intéressons seulement à l'acte locutoire, quitte à revenir sur les deux autres plus tard. A partir des observations de classe

\* Tel.: 84-1684969898

Email: nvquang74@yahoo.fr

que Mme Régine Hausermann<sup>1</sup> et moi-même avons faites (séparément) et de quelques rapports de recherche<sup>2</sup>, nous essaierons de signaler les problèmes qui pourraient surgir dans la formulation de ce discours sur le plan phonétique, grammatical et lexical.

### 1. La prononciation : ce n'est pas « simple comme bonjour »

Réaliser un acte locutoire, c'est construire des énoncés grosso modo selon les règles phonétique, lexicale et grammaticale de la langue. Nous commençons par la composante phonétique. En français, on dit *simple comme bonjour* : la simplicité d'une chose est comparée à la prononciation d'un terme de salutation. Cette comparaison n'est pas valable pour les Vietnamophones parce qu'à y regarder de plus près, nous trouvons que ce « bonjour », composé seulement de deux syllabes, renferme au moins trois difficultés pour nos apprenants : [ʃ] [ʒ] et [r]. L'expérience montre que la prononciation française (articulation et élocution) nous pose beaucoup de problèmes à cause de la différence entre les systèmes phonologiques français et vietnamien.

#### 1.1. Eviter la monotonie

Nous commençons par l'élocution, qui désigne la manière dont on exprime les sons en

<sup>1</sup> Je remercie Mme Régine Hausermann d'avoir eu la gentillesse de me fournir le compte rendu des observations de classe qu'elle a faites de septembre à novembre 2013 au DLCF et de me permettre d'utiliser ces données précieuses pour la rédaction de cet article. Les informations qui y sont puisées sont marquées d'un astérisque (\*).

<sup>2</sup> L'auteur a effectué l'observation de quatre séances dont trois ont été animées par des professeures vietnamiennes et une par la collègue française, les exemples cités dans l'article viennent de cette source, sauf les 26, 27 et 41 qui sont tirés des rapports de recherche rédigés par nos professeurs vietnamiens, dont il dispose.

parlant. L'idéal est d'avoir une diction nette et chantante. Sinon, l'enseignant doit parler *distinctement* et *clairement* en articulant bien les sons. L'important est d'éviter la monotonie. En ouvrant le Petit Robert, à l'entrée de l'adjectif *monotone*, nous trouvons deux sens :

1. Qui est toujours sur le même ton ou dont le ton est peu varié.

2. Fig. Qui lasse par son uniformité, par la répétition, par l'absence de variété.

Le premier nous informe sur le contenu de l'adjectif, le deuxième sur la conséquence. *Une vie monotone* est celle qui manque de variété, d'imprévu ; elle est par conséquent triste. Un DP monotone endormirait certainement la classe. C'est le cas de la séquence suivante :

*Oui la direction / et la dernière partie c'est... café / internet / et aussi une nouveauté / le café / d'accord ? restaurant // C'est toujours dans cette partie là / Deuxième changement / Deuxième changement / c'est... / Il est désormais rendre le service... et la restauration / à la sortie / vous avez / entre l'entrée et la sortie / vous avez / c'est le magasin / des produits culturels // D'accord / on parle ici du magasin proprement dit / du magasin lui-même / proprement dit / d'accord ? / Donc ce magasin / il est désormais / comment dire changement / il est changé / d'accord / devient compartimenté / (écrire au tableau) / On utilise un jugement / compartiment / en combien ? // en trois ? premièrement.*

Elle est émise toujours sur un même ton et coupée d'un endroit à l'autre. A cela s'ajoutent de nombreuses répétitions : *café, deuxième changement, magasin, proprement dit...*

Comment rompre cette monotonie ? Il faut faire valoir, en dehors de l'articulation, le rôle des traits suprasegmentaux, à savoir : accent, rythme, intonation, débit. Ces quatre facteurs

contribuent au message à la fois sur le plan informatif et expressif. Pour plus de détail, nous recommandons un vieux livre de Pierre et Monique Léon « Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger » [3]. On y trouve non seulement des techniques de correction phonétique (consonnes et voyelles), des explications sur les groupes rythmiques et les groupes de souffle, mais aussi des schémas des courbes intonatives de différents types de phrase... Tous ces éléments permettraient à l'enseignant, d'une part, de réussir la correction des fautes des apprenants et, de l'autre, de perfectionner sa propre élocution.

### 1.2. Veiller aux interférences de la langue maternelle

Quand on apprend une langue étrangère, on subit toujours l'interférence de la langue maternelle. Et c'est sur le plan phonétique qu'elle se manifeste le plus. Nous remarquons que les *faux amis* sont les plus « dangereux » à cause de leur similitude trompeuse avec une prononciation de la langue maternelle. Nous allons examiner les difficultés qui persistent dans notre expression orale en français.

- Les sons nasaux : nous savons que le français compte quatre sons nasaux [œ̃] [ɑ̃] [ɔ̃] [ɛ̃], qui pourraient poser des problèmes à nos apprenants par ce caractère nasal. Ils se forment en ouvrant la bouche pour laisser l'air passer par le nez, alors que les sons « censés correspondants » en vietnamien se prononcent en fermant la bouche. La confusion peut se produire chez certains enseignants, il faut donc leur expliquer le mécanisme de la prononciation pour y remédier.

A propos des sons nasaux, nous signalons un autre problème : la disparition de [œ̃] chez

certaines collègues. Nous savons qu'en langue relâchée surtout chez les jeunes, on a tendance à remplacer [œ̃] par [ɛ̃] ; un livre devient « in » livre. Cette disparition n'est pas encore enregistrée par des dictionnaires. Par exemple, Le nouveau Petit Robert de la langue française 2009 transcrit toujours « **un, une** » par [œ̃, yn]. Le professeur en classe doit utiliser la langue standard en distinguant ces deux sons nasaux. De plus, ce respect de la norme aide les apprenants à bien mémoriser l'orthographe. Une « bonne » prononciation permet de bien écrire « brun/brin » dans *Paul est brun / il tient dans sa main un brin d'herbe*. Il en est de même pour « emprunt » (action d'obtenir une somme d'argent, à titre de prêt) et « empreint » (ce qui porte la marque, la pression d'autre chose). Pour revenir à [ɔ̃], il faut signaler que le groupe « un » ne peut pas se prononcer [ɛ̃], mais [ɔ̃] dans de nombreux mots comme : *acupuncture, punch, unciné, unguéal, unguifère*, etc.

- Le zézaïement est une difficulté qui persiste chez de nombreux Vietnamophones. L'origine en est que le phonème [ʒ] n'existe pas dans le système vietnamien des consonnes (initiales et finales) [4, p.78]. Le [z] est orthographié « d » et « gi ». Ce dernier « gi », qui figure par exemple dans « gia đình » (famille), n'est prononcé [ʒ] en classe que par des instituteurs pour distinguer les mots qui s'écrivent avec « gi » de ceux avec « d » [5, p.172]. Il se peut donc que nous zézaïions en parlant français. Les confusions « région » / « rézion » et « Dijon » / « Dizon\* » relevées par R. Hausermann lors des observations de classe en sont des exemples. Nous entendons parfois que certains collègues saluent (*bonjour*) leurs amis avec un « z » aussi. Ce phénomène se produit également entre [s] et [ʃ]. Et les fautes peuvent être favorisées par assimilation. Quand

[ʃ] et [ʒ] sont suivis de [s], [z], on a plus de risque de zézayer comme dans « je zappe un cours », et « j'ai six chaises ». Il faut donc faire attention.

- *Les consonnes finales* méritent aussi une ample analyse. Le système vietnamien compte six consonnes finales [p t k m n ŋ], et elles ne se produisent qu'en phase d'implosion. Conséquences : en parlant français on a tendance à produire ces six consonnes à la vietnamienne en abandonnant la phase d'explosion et à laisser carrément tomber les autres qui n'existent pas dans sa langue. Parmi ces « victimes » se trouve notamment le [r], qui disparaît presque systématiquement dans les mots comme *sœur, peur, professeur...* chez nombre de collègues. R. Hausermann l'a constaté aussi (*attention aux « r » à la fin des mots !\**). Il faut donc y prendre garde. Une bonne production des consonnes finales n'a pas pour seul avantage de fournir des « modèles » aux apprenants, mais de les familiariser avec le phénomène d'enchaînement, qui est très courant en français. Comme leur langue maternelle est monosyllabique, dont la frontière entre les mots dans la chaîne parlée doit être bien respectée, les Vietnamophones s'étonneraient donc d'entendre : *L'autobus arrive ; une dame sort avec un sac rouge* [lɔtɔbɪ sa rɪv ; yn dam sɔ ra vɛ kɔ̃ sa kruʒ]. Dans cet exemple, les enchaînements qui s'y produisent effacent les frontières et portent à croire à un autre mot (*sarriver* au lieu de *arriver*).

- *La confusion [g] et [ɣ]* : nous passons maintenant à un autre son qui pose toujours problème aux Vietnamophones. C'est le cas de [g] français dont l'orthographe est la même qu'en vietnamien (« g » et « gh »). Mais il est bien différent du point de vue articulatoire. S'ils sont tous vélares, le [g] français est une consonne occlusive alors le [ɣ] vietnamien est

une fricative [4]. Comme nous le savons, l'articulation d'une occlusive consiste essentiellement en une occlusion du canal buccal qui est suivie d'une ouverture brusque, alors qu'une fricative comporte seulement un resserrement, l'air expiré détermine un bruit de frottement ou de souffle. Quand [g] est à l'état isolé, il peut être bien articulé. Mais une fois entré dans la phrase, il risque de se « fricatiser » sous l'influence du vietnamien. Il est tout à fait possible que le mot *gare* par exemple dans *Je vais à la gare* soit prononcé avec le [ɣ] vietnamien sans être suivi du « r » final. Et nous constatons que nos apprenants ont tendance à l'assimiler à [r], qui est aussi une vélaire sonore. Au lieu de « conjuguez » ils disent « conjurez \* ». Les choses se compliquent quand cette consonne est associée à [r] dans les groupes comme *Roland Garros, calendrier grégorien* et *garroter*.

- *La distinction [e] et [ɛ]* : il existe en français l'opposition [e] fermé et [ɛ] ouvert. Elle est bien perçue dans *curé, thé / mère, perle*. Mais en règle générale, dans la prononciation courante, les « e » en syllabe ouverte en finale absolue tendent à être fermés : le « ê » de *forêt*, par exemple, est nettement moins ouvert que celui de *mer*, on peut donc dire [fɔrɛ] ou [fɔrê].

En classe, au niveau avancé, on travaille souvent avec des textes relevant de la langue soutenue, une prononciation soignée s'impose. Il est conseillé dans ce cas de respecter cette opposition. D'autant plus qu'elle permet de distinguer le sens, par exemple :

| -ai, -rai [e]                    | -ais, -rais [ɛ]                         |
|----------------------------------|---|
| <i>Je chantai</i> (passé simple) | <i>Je chantais</i> (imparfait)          |
| <i>Je serai</i> (futur simple)   | <i>Je serais</i> (conditionnel présent) |

## 2. La grammaire : « c'est pas de la tarte »

### 2.1. Varier les types de questions

Commençons par la formulation de questions, qui est indispensable à la pédagogie de la découverte. En général, le professeur commence un échange par une question qui sert à amener les apprenants au contenu nouveau. Comme nous le savons, en français on forme une question en utilisant soit l'intonation montante, soit « est-ce que », soit l'inversion du sujet. Quel type de question adopté pour le DP ? Nous pensons que les trois sont possibles. En d'autres termes, un emploi systématique d'un seul type est à éviter. L'analyse des observations de classe montre que nos collègues ont tendance à utiliser la question avec intonation montante. Par exemple :

(1) *Tu es toujours en retard... pourquoi tu es toujours en retard ?*

(2) *Pourquoi dans ce genre de texte on a besoin de dessins ?*

Cette tendance est beaucoup plus forte chez une autre professeure :

(3) *Voilà / de la décoration / A l'intérieur ou bien à l'extérieur ?*

(4) *A l'extérieur ?*

(5) *Alice c'est quoi ? Je pense ici c'est une personne ?*

(6) *C'est une chaîne de magasins ? /*

(7) *la mascotte du magasin ? // et le magasin elle s'appelle comment ?*

(8) */ on parle de / de l'adresse du magasin ? / et puis euh / (écrire au tableau) c'est un magasin de produits culturels / c'est ça ? / Il vend des produits culturels // Oui / et qui s'appelle ? / Alice / média / store // Vous comprenez ça ? / média ?*

(9) *Qu'est ce que ça veut dire ? oui (rire)*

(10) *Médias c'est// ? Médias c'est ... ?*

On voit bien qu'à part (9) *Qu'est ce que ça veut dire ?*), qui fonctionne en bloc, toutes les questions sont du type « intonation montante », même celles qui sont formées avec des mots interrogatifs comme *pourquoi*, *comment*. Il y a des questions en suspension : *Médias c'est// ?*, *Médias c'est ... ?* (10).

Pour conduire la classe, on utilise bien entendu la langue orale, mais n'oublions pas que « oral » n'est pas synonyme de « relâché ». Dans la classe animée par la collègue française que nous avons observée, la situation est tout à fait différente : elle utilise les trois types de questions, y compris l'inversion :

(11) *Quelles ont été vos impressions ? /... / (rire) Pourquoi avez-vous trouvé ça intéressant ?*

(12) */ donc euh / combien y a-t-il de textes ?*

(13) *Où trouve-t-on les textes argumentatifs / informatifs surtout ?*

A ce propos, nous citons un passage de Julien Lepers, qui anime le jeu télévisé *Questions pour un champion* :

*Lors de l'enregistrement d'un jeu, une assistante m'annonce qu'une candidate est amoureuse de l'Aquitaine. « Vous vivez à Arcachon ? », lui dis-je après avoir consulté ma fiche. Je reçois le lendemain, une lettre d'Isabelle R. De Saint-de-Malbert, dans le Cantal (...): « Quand on anime une émission culturelle, monsieur, on ne parle pas comme ça ! » La fatigue m'a déjà fait oublier les mots que j'ai prononcés la veille. Aurais-je dit « Habitez-vous à Arcachon ? » au lieu de « Vous habitez à Arcachon ? » comme il convient ? Je poursuis ma lecture. Isabelle écrit : « Cela vous arracherait-il la gueule de*

*dire Vivez-vous à Arcachon ? » et pas Vous vivez à Arcachon ? comme tous les messieurs-dames ignares qu'on recrute à la télévision et qui ne savent même pas comment on construit une interrogative ? » Isabelle pourrait dire les choses avec plus de douceur, mais je ne conteste pas le fond [6, p.284].*

En racontant cet incident, cet animateur de télévision veut qu'on ne fasse pas les obsèques de la forme interrogative (avec inversion). Et nous partageons ce point de vue.

## 2.2. Employer les temps passés où il le faut

L'emploi des modes et des temps mérite aussi une attention. Sous l'influence de notre langue vietnamienne, nous avons tendance à utiliser le présent de l'indicatif, même pour les actions passées. Exemples :

(14) *Càng khó thì càng phải làm / ça c'est du niveau A2 / ce n'est pas du tout difficile / Đã tra từ được thì càng phải làm được / Tra từ ở đâu ?<sup>3</sup>*

Etudiant : < >

(15) *Et tu n'écris pas ici ? < >*

Et

(16) *Mais tu es toujours en retard / c'est pas seulement aujourd'hui*

Etudiant : < >

(17) *mais mardi / tu es déjà en retard.*

L'énoncé (15) *Et tu n'écris pas ici ?*) affirme que l'étudiant n'a pas consulté le dictionnaire pour trouver le sens des mots nouveaux (parce qu'il n'a rien écrit dans son cahier) alors que (17) rappelle qu'il a été en retard mardi dernier. C'est au passé composé

qu'on devrait mettre les verbes « écrire » et « être ».

Regardons ce qu'a fait la professeure française dans ces cas. Pour rappeler le dossier précédent, elle utilise le verbe « intéresser » et l'adjectif interrogatif « quel » :

(18) *Alors vous avez été intéressé par le dossier 1 / Oui ?*

(19) *Quelles ont été vos impressions ? /... / (rire) Pourquoi avez-vous trouvé ça intéressant ?*

Ces questions sont posées soit avec inversion, soit sans inversion, mais c'est au passé composé qu'elles sont énoncées. On trouve ce même temps dans un commentaire de la réponse d'une étudiante :

(20) *Hmm / vous avez trouvé que ça changeait / ça vous a changé des autres thèmes / des autres façons de penser (faire signe avec la main) / Un peu ?*

(21) *J'ai bien aimé ton expression.*

Et :

(22) *Bon il n'a plus beaucoup d'importance à ce moment-là / hein / Et euh vous avez été attentifs aux indices personnels*

(23) */ Ils le savent / c'est la routine (faire signe avec la main) / du métier (rire) / Alors là / quand vous n'avez pas été habitués à ce travail.*

Non seulement le passé composé, le conditionnel de « politesse » est aussi utilisé :

(24) *Le deux ? / Alors j'en ai trois et trois / six / et Th c'est deux / Th quel sujet tu choisirais ?*

## 2.3. Eviter des phrases mal formées

Les exemples des phrases mal formées sont nombreux, citons-en trois qui paraissent à nos yeux parmi les plus marquants.

<sup>3</sup> Traduction de la consigne vietnamienne : *Plus c'est difficile, plus vous devez le faire... / Si vous aviez consulté le dictionnaire, vous arriveriez à répondre aux questions. Où avez-vous donc écrit le sens des mots nouveaux ?*

### a) Interrogative directe et indirecte

En classe, pour aider les apprenants à découvrir le contenu de la leçon, on se sert souvent de questions sous forme directe ou indirecte. La formulation directe ayant été déjà

développée ci-dessus, passons maintenant aux problèmes posés par l'interrogation indirecte. On rencontre souvent des maladresses. Par exemple:

| Ce qui a été dit   | Ce qu'on devrait dire   |
|--|---|
| - (...) <i>Et essayez de / commenter / classer / de trouver que ce texte est composé de combien de paragraphes ?</i> | - Essayez de trouver le nombre de paragraphes de ce texte ! / De combien de paragraphes ce texte est-il composé ? |
| - <i>Les mots sont pour quoi faire ?</i>   | - A quoi servent les mots ?*  |
| - <i>C'est quoi ?</i>  | - Qu'est-ce que c'est ?*  |
| - <i>Est-ce que quelqu'un peut me dire qu'est-ce que c'est ?</i>   | - Est-ce que quelqu'un peut me dire ce que c'est ?*   |
| - <i>Vous avez combien de fois d'écoutes ?</i>   | - A combien d'écoutes avez-vous droit ?*  |

### b) Répétition

En général, on cherche à éviter les répétitions, à moins qu'elles servent à souligner ou renforcer une idée. En classe, on n'a pas beaucoup de temps pour soigner son style, mais il faut veiller à l'application de cette règle. Le français dispose de plusieurs procédés susceptibles de développer une idée sans avoir recours à la répétition. C'est le rôle des anaphores ; une même idée peut être reprise par des procédés *lexicaux* : nomination ou synonyme... Considérons l'exemple ci-dessous :

(25) *Oui / divisé en différents / magasins. // Vous avez ces magasins / dans le magasin / d'accord / donc on divise le magasin en petits magasins // ici le magasin pour les livres / là le magasin pour les objets d'art / oui.*

On y trouve sept fois le mot *magasin*. Si on remplace « petit magasin » par un parasyonyme (*rayon*, par exemple), la phrase devient plus agréable. Notons que la répétition est moins tolérable dans les annotations et les rapports sur les travaux de recherche parce que, sur papier, elle risque de s'ancrer plus facilement dans la tête de nos apprenants ; une

autre raison : à l'écrit, l'enseignant a le temps de choisir les mots.

c) *Restriction* : « *ne... que, seulement, seul* »

- En français, la restriction peut être exprimée par *ne... que, seul* et *seulement*. Pour la première expression, le « que » doit précéder le mot sur lequel porte la restriction [7]. Exemples :

- Je ne sors qu'avec toi.
- Je ne sors avec toi que le dimanche.
- Je ne sors avec toi le dimanche que s'il fait beau.

Il est mal donc placé dans la phrase suivante :

(26) *De nouveaux résultats de recherche théorique ou de recherche-action n'ont que de la valeur si les enseignants seront capables d'en tirer profit pour rendre leur travail d'enseignement plus efficace (on aurait écrit : n'ont de la valeur que si...)*

- Quant à l'adverbe « seulement », il est à distinguer de l'adjectif « seul ». C'est *seulement* et non *seules* qui convient dans cette observation :

(27) *Il est regrettable que seules 3 sur 18 questions portent sur le thème de la recherche (Mais Il est regrettable que seules la 3è et la 18è question portent sur le thème de la recherche).*

- Le cas de *seul* mérite une remarque à cause de ses emplois :

- *Seul* mon père parle le français dans ma famille (les autres ne le parlent pas).
- Mon père parle *seulement* le français (il ne parle que la langue française, alors que l'interlocuteur croit qu'il en parle plusieurs).
- Mon père parle *à lui seul* trois langues : le français, l'anglais et l'espagnol (l'accent est porté sur le nombre de langues parlées par le père).

d) « *Si* » *hypothétique*

Dans la phrase (26) ci-dessus, l'emploi du futur après « *si* » est critiquable (*si les enseignants seront capables*). Les grammairiens en parlent suffisamment, ici nous reproduisons encore une fois l'opinion de Julien Lepers :

« *Pourquoi ces phrases sonnent-elles comme un charabia à nos oreilles ? Nous sentons qu'elles ont toutes quelque chose de travers. Mais quoi ? Réfléchissons : le mot *si* annonce la plupart du temps quelque chose d'hypothétique, un événement dont nous ne sommes pas sûrs qu'il se produise. Si ne peut donc pas être suivi d'un futur, temps de l'indicatif qui signale, lui, une chose destinée à vraiment s'accomplir. Il fera beau signifie Il fera beau : je le sais car j'ai regardé le bulletin météorologique. C'est pour moi une certitude. Je ne peux donc pas dire s'il fera beau. [6, p.333] »*

### 3. Le vocabulaire : « un océan de nuances »

#### 3.1. Varier son expression

Dans la vie, on cherche toujours à rompre la monotonie. Il en est de même en classe de langue. C'est ainsi qu'on doit varier son expression. Il existe plusieurs moyens pour exprimer une même chose, on peut citer notamment la synonymie et la paraphrase. Comme synonyme, le mot *maison*, par exemple, en tant que bâtiment d'habitation en a 13 termes : *bâtiment, bâtisse, construction, hôtel, immeuble, pavillon, villa; abri, logement, logis, pénates, résidence, toit*. En tant qu'habitation et logement, il peut être remplacé suivant le cas par *demeure, domicile, foyer, home, logis* (Le Petit Robert).

Revenons au DP ! Nous avons fait une comparaison entre les collègues vietnamiennes et française. Pour donner une approbation, les collègues en 2è et en 3è se contentent des adverbes « normaux » : BON, BIEN, TRES BIEN alors que la professeure native utilise plusieurs moyens. Citons quelques exemples :

(28) *J'ai bien aimé ton expression*

(29) *Mais bon elle a fait un sourire / elle a compris /*

(30) *Très bien / Voilà là on est dans l'application de la leçon*

(31) *Ah répète / très bien / répète /*

(32) *Alors / c'est bien parce que je lis la première phrase*

(33) *C'est pas tout à fait mes opinions / mais j'avoue que*

(34) *Oui un ensemble de termes qui tournent autour de / de la / du même thème /*

(35) *Il paraît que c'est non / pas forcément*

(36) *Mettre en scène / très bien / c'est à la ligne... ?*

(37) *Très bien / Question trois / L / Alors oui / nous l'avons fait (rire)*

(38) *Sujet 4 / D'accord / alors ça fait un quatre un deux*

Dans ces onze réactions évaluatives, il y a neuf approbations. Elles sont exprimées non seulement avec des adverbes « normaux » : BON, BIEN, TRES BIEN, mais aussi avec le verbe « aimer » (28) et le « sourire » (29). Et quand la professeure n'accepte pas la réponse des étudiants, elle s'exprime par des moyens atténuants pour ne pas choquer les interlocuteurs. Exemples :

(39) *C'est pas tout à fait mes opinions / mais j'avoue que*

(40) *Il paraît que c'est non / pas forcément.*

### 3.2. Veiller à la propriété lexicale

Les moyens lexicaux servant aux explications varient en fonction du thème et du type du texte. Par exemple, un texte portant sur le changement d'un magasin fait surgir : *façade*,

#### a) Impropropriétés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser <i>étatsunien</i> de préférence à <i>américain</i>.*</li> <li>- « La grand-mère est une <u>passagère</u> ».</li> <li>- « les journalistes se demandent quand ils <u>retourneront</u> »</li> <li>- « on <u>retourne</u> à cette image »</li> <li>- « <u>des fruitiers</u> »</li> <li>- « <u>le nom</u> de la pièce »</li> <li>- « Il est <u>remarquable</u> »</li> <li>- « On peut remplacer <u>émerveillement</u> par <u>magnifiques</u>. »</li> <li>- <u>prôner</u> ≠ apprécier</li> <li>- <u>peaufiner</u> ≠ se maquiller</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce dernier terme désigne les habitants de l'Amérique qui comprennent <i>Américains du Nord</i>, <i>Américains du Sud</i> et <i>Américains autochtones</i>.</li> <li>- Non <i>une passante</i>, elle passe, elle n'est pas dans un train ou un bus.*</li> <li>- quand ils reviendront.*</li> <li>- on revient à cette image.*</li> <li>- « <u>des fruitiers</u> » ne se dit pas, on dit « des arbres fruitiers ». *</li> <li>- le titre de la pièce.*</li> <li>- non « <u>remarquable</u> » mais « remarquable ».*</li> <li>- Pas du tout ! Un adjectif ne peut remplacer un nom.*</li> <li>- <i>prôner</i> veut dire vanter les mérites, louer sans réserve et avec insistance, alors que <i>apprécier</i> signifie déterminer le prix, la valeur. *</li> <li>- <u>peaufiner</u> = améliorer dans les moindres détails, perfectionner.*</li> </ul> |
| <p><u>émotion</u> ≠ sentiment*</p>   |   |

*rayon*, *étagère*, *produits*, *caisse*, etc. Mais les techniques d'explication sont les mêmes. Parmi ces moyens, nous faisons une note à la paraphrase synonymique et à la définition substantielle qui fonctionnent avec des termes « proches ». Comme il n'existe pas de synonymes absolus, on doit bien expliquer aux apprenants la(les) différence(s) spécifique(s) entre deux mots.

En d'autres termes, on doit veiller à la propriété lexicale. L'expérience montre qu'en tant que non natifs nous ne pouvons pas improviser en classe. A l'époque de l'informatique, les dictionnaires et documents de référence ne manquent pas. Une bonne préparation à la maison permettrait d'éviter des gaucheries dans l'explication. Nous reproduisons ci-dessous quelques-unes des erreurs relevées par R. Hausermann:

|  |   |
|--|---|
| Emotion (n.f.)<br>1. Trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie... :<br><i>Parler avec émotion de quelqu'un.</i><br>2. Réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement. | Sentiment (n.m.)<br>État affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations : <i>Le sentiment amoureux, le sentiment religieux, le bonheur...</i> |
|--|---|

b) *Incorrection*

|   |   |
|---|---|
| - « on va essayer à réviser »<br>- « S'opposer et protester contre la décision du maire ».<br><br>- « qu'on a tendance d'oublier »<br>- « plus de l'eau, moins de l'eau »<br><br>- Ce travail porte essentiellement sur la CE mais dans les fiches d'enquête, ce noyau n'est pas plus <u>insisté</u> que d'autres éléments qui l'enveloppent, du coup il serait difficile pour le chercheur de recueillir des informations fiables. | - de réviser.*<br>- les deux verbes ne se construisent pas de la même façon : « s'opposer à la décision du maire et protester contre elle ».*<br>- avoir tendance à oublier.*<br>- plus d'eau, moins d'eau.*<br><br>Le verbe « insister » n'est pas transitif direct, il s'emploie avec la préposition « sur ». |
|---|---|

3.3. *Se méfier des lapsus et des tics de langage*

Chacun peut avoir le goût de certains mots et les utiliser plus fréquemment que les autres. Mais si l'emploi devient systématique, ce ne sera pas une bonne chose. L'analyse des observations de classe révèle que les groupes « un tout petit peu », « d'accord », « peut-être » et le verbe « continuer » sont très favorisés dans le DP de certains de nos collègues. Nous pensons qu'il faut diminuer leur fréquence pour donner de la place aux autres mots sous peine d'avoir des surnoms comme : Monsieur *un tout petit peu*, Madame *d'accord*.

Nous savons que *lapsus* est l'emploi involontaire d'un mot pour un autre. Par exemple prononcer « magasin » au lieu de « magazine » et « psychologue » au lieu de « psychologie »\*. Ce phénomène peut se produire à l'écrit. Par exemple, probablement sous l'effet de la fatigue, une collègue se laisse influencer par la construction vietnamienne

« mặc dù = quoique ... nhưng = mais » pour faire apparaître le mot « mais » dans la belle phrase suivante :

(41) « *Bien qu'en didactique des langues, on trouve un certain nombre de travaux portant sur ce sujet, mais les résultats, les propositions et les conclusions finales donnent à la présente recherche sa singularité et sa valeur d'actualité scientifique indiscutable* ». Il en est de même pour l'article indéfini « des » dans : « *Après avoir lu ce travail avec attention et intérêt, je me permets de donner des remarques suivantes.* »

Ces incidents peuvent arriver à tout le monde surtout quand on doit faire face à des questions imprévues. Pour y remédier, il est recommandé de procéder à une sorte d'autoévaluation. On enregistre ses propres cours pour s'évaluer par la suite en veillant à la qualité de son DP. Les qualités et les défauts s'y font jour.

#### 4. Conclusion

Les lecteurs s'apercevront facilement que l'auteur de cet article adopte un point de vue normatif. Il a été montré tout au début de l'article qu'en classe de langue, les apprenants acquièrent des connaissances par / dans le parler de l'enseignant. Le DP doit donc être exemplaire de tous les points de vue : phonétique, grammatical, lexical [8].

Comme nous le savons, les enseignants du Département de Langue et de Culture Françaises sont pour la plupart jeunes et viennent tous de cette source même ; c'est devenu une tradition que l'on recrute les meilleurs étudiants au Département pour renouveler le corps d'enseignants. Nombre d'entre eux ont fait un stage en France. Ce qui signifie qu'ils auraient un bon niveau de connaissances dans le domaine enseigné et une bonne formation pédagogique.

A part celles qui sont dues à l'interférence de la langue maternelle, nombre des erreurs que nous avons signalées sont, sous nos yeux, momentanées ; certaines peuvent être considérées comme des lapsus (c'est-à-dire de caractère involontaire). Quelles qu'elles soient, il faut à tout prix les éviter. Ce que nous

proposons, c'est d'exploiter toutes les compétences que nous avons déjà acquises dans notre formation. *Sortir de la routine, ne pas croire qu'on sait tout, ne pas croire non plus qu'on ne sait rien, gagner en rigueur et en exigence pour soi et pour les étudiants* comme l'a proposé R. Hausermann\* en sont probablement les principaux moyens.

#### Bibliographie

- [1] Nguyễn Việt Quang, Thèse de doctorat : Étude du discours pédagogique dans l'enseignement de la compréhension écrite, Cas du Département de Langue et de Culture Françaises de l'ULEI – UN de Hanoi, 2014.
- [2] Austin, J.-L., *How to do thing with words*, Cambridge (Mass) Havard University Press, 1962.
- [3] Léon P. et M., *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger*, Hachette / Larousse, 1972.
- [4] Nguyen Khac Vien (directeur), *Etudes vietnamiennes No 40, Essais linguistiques*, XUNHASABA, Hanoi, 1975.
- [5] Đoàn Thiện Thuật, *Ngữ âm tiếng Việt*, NXB Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội, 1997.
- [6] Lepers J., *Les fautes de français ? Plus jamais !* Michel Lafon, 2011.
- [7] Bérard E., *Grammaire du français*, Didier, 2006.
- [8] Cerquiglini B., *Merci professeur ! Chroniques savoureuses sur la langue française*, Bayard, 2008.

## Giữ gìn sự trong sáng của diễn ngôn sư phạm

Nguyễn Việt Quang

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

**Tóm tắt:** Diễn ngôn sư phạm có vai trò đặc biệt quan trọng trong quá trình dạy / học vì nó là vô vật chất của phương pháp sư phạm. Việc giao tiếp giữa người dạy và người học được thực hiện chủ yếu thông qua kênh này vì trong lớp học ngoại ngữ, ngôn ngữ đích cũng là ngôn ngữ dùng để giao tiếp. Theo Austin, khi tạo ra một thông điệp dưới dạng nói hay viết với một mục đích nào đó, chúng ta

thực hiện ba hành động : hành động tạo lời, hành động ở (tại) lời và hành động bởi lời. Diễn ngôn sư phạm của giáo viên trên lớp cũng tuân theo quy tắc này. Bài viết tập trung vào *hành động tạo lời* của diễn ngôn sư phạm. Từ những quan sát dự giờ được thực hiện ở Khoa NN&VH Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, tác giả nêu ra những vấn đề thường gặp trong việc thể hiện diễn ngôn sư phạm trên ba phương diện: ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng.

*Từ khóa:* Diễn ngôn sư phạm, điều hành lớp học, hành động tạo lời, ngôn ngữ giáo viên.