

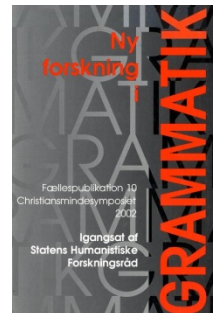
Ny Forskning i Grammatik

Titel: Fransk tale og fransk skrift: Skal man undervise i to sprog på én gang?

Forfatter: Hanne Leth Andersen

Kilde: C. Bache, M. Birkelund og N. Nørgaard (red.).
Ny Forskning i Grammatik 10, 2003, s. 7-24

URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nfg/issue/archive>



© Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag 2003

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af *Ny Forskning i Grammatik* (1993-2012) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Fransk tale og fransk skrift: Skal man undervise i to sprog på én gang?

Hanne Leth Andersen

1. Indledning

Fransk har problemer i grundskolen, i gymnasiet og i de højere uddannelser i dag. Nogle af disse er strukturelle, institutionelle og politiske, og de er naturligvis væsentlige, men sekundære i forhold til fokus her.

Imidlertid påvirker såvel konkrete sproglige træk som sprog- og tilegnelsessyn i undervisningen synet på faget i almindelighed, og det er disse aspekter jeg vil se nærmere på i det følgende. Jeg vil starte med at vise, at det franske sprog på mange områder opfører sig mere forskelligt i standard skriftsprog og i standard talesprog end de øvrige romanske og germanske sprog. Det vil jeg eksemplificere med udvalgte dele af morfologien og syntaksen, og jeg vil ud fra disse forskelle diskutere hvilke problemer dette giver for franskundervisningen og hvilke konsekvenser man evt. kan vælge at drage af dem. Det drejer sig om ret gennemgribende modsætninger, hvoraf nogle er funderet i den sproghistoriske udvikling, andre i pragmatiske og kommunikationsdeterminerede forskelle. De områder jeg har valgt at fokusere på er verbalbøjningen, adjektiv- og substantivbøjningen, den grundlæggende sætningsopbygning, gengivelse af direkte tale og brugen af diskursmarkører. Disse modsætninger mellem de to medier leder mig herefter frem til at diskutere **hvilket sprog** eleverne skal tilegne sig i løbet af grundskole og gymnasium.

Relevant i denne forbindelse er den måde vi behandler de sproglige data, som altså er så forskellige i fransk tale og skrift. Hvilket **sprogsyn** er udgangspunktet for beskrivelsen og hvilket **tilegnelsessyn** kommer

til udtryk i vores brug af grammatik i forbindelse med sprogundervisning på de forskellige niveauer i grundskole, gymnasium og i de videregående uddannelser?

Der eksisterer forskellige syn på grammatikkens rolle i forhold til tilegnelse af mundtlig og skriftlig sprogfærdighed på de forskellige niveauer og jeg mener at også lingvister bør overveje hvordan grundgrammatikker kan komme til at modsvare det sprogsyn vi mener vi står for, samtidig med at mængden af grammatik kan assimileres og bruges i praksis¹.

2. Morfologiske modsætninger

2.1. Verbalsystemet

Forskellene i verbalbøjningen kommer frem i mange af tiderne, både for de regelmæssige og de uregelmæssige verbers vedkommende. Hvis man ser på præsensbøjningen af et verbum efter første bøjning som *chanter* (at synge), så er det påfaldende at der i skriften er 5 forskellige former, mens der i talen er 2².

1. bøjning

Latin	Oldfransk	Moderne fransk skift	Moderne fransk udtale
cant -o	chant	je chant -e	je [ʃã :t]
cant -as	chantes	tu chant -es	tu [ʃã :t]
cant -at	chante(t)	il chant -e	il [ʃã :t]
cant -amus	-> chantons	nous chant -ons	on [ʃã :t]
cant -atis	chantez	vous chant -ez	vous [ʃã :te]
cant -ant	chantent	ils chant -ent	ils [ʃã :t]

Det er i skriften stadig, som på latin, verbalbøjningerne der udtrykker person og tal, mens det i udtalen er det personlige pronomen. Det er

-
1. Herunder hører en problematisering af princippet om det **udtømmende**, stillet over for et andet princip, nemlig et givent grammatisk fænomens **frekvens** i målsproget, samt spørgsmålet om hvad læreren har brug for først, hvad dernæst, hvad har han eller hun **ikke** brug for.
 2. Jeg tillader mig at tage udgangspunkt i at 1. pers. plur. i langt de fleste tilfælde udtrykkes med *on*, når det efterfølges af et finit verbal. Cf. Andersen (under udg).

da også tydeligt, at det personlige pronomen er en næsten fast del af verbalformen på talt fransk, hvor de fleste subjekter er pronomielle og hvor nominale subjekter i de fleste tilfælde medfører dobbelt tilstedeværelse af en subjektsform, idet man opnår en ikke fokaliserende dislokation, som f.eks. *mon père il est français*. Skriften befinder sig på et mellemstadium mellem to måder at bøje de finitte verbalformer, idet den både bruger verbalfleksiver og obligatorisk subjektsform (nominalt eller pronominalt).

Verberne *finir* og *prendre*, der hører til henholdsvis 2. og 3. bøjning, har ligesom *chanter* 5 forskellige bøjningsendelser i skriften, mens de har 3 forskellige i udtalen.

2. bøjning		3. bøjning	
Skrift	Udtale	Skrift	Udtale
fin -is	[fini]	prends	[prã]
fin -is	[fini]	prends	[prã]
fin -it	[fini]	prend	[prã]
fin -iss -ons	[fini]	prenons	[prã]
fin -iss -ez	[finise]	prenez	[prðne]
fin -iss -ent	[finis]	prennent	[prɛn]

De uregelmæssige verber *avoir*, *être*, *aller* har 4 forskellige former i udtalen, mod 6 i skriften, mens modalverberne kun har 3, mod 5 i skriften.

I de øvrige tider kan man iagttage at passé composé, som består af præsens af hjælpeverberne *être* eller *avoir* efterfuldt af part. passé, derfor ligesom hjælpeverberne har 4 former i udtalen, mod 6 i skriften. Imparfait har 2 former: [E] og [ÿe] mod 5 i skriften: *-ais*, *-ais*, *-ait*, *-ait*, *-iez*, *-aient*, mens futur composé, der består af verbet *aller* i præsens efterfulgt af infinitiv, har 4 former i udtalen, mod 6 i skriften.

De fleksiver, man finder i skriften, har ikke kunnet observeres i udtalen de sidste par hundrede år³. Endelsen *-nt* i 3. pers. plur. er ifølge

3. Heller ikke som overtrækning efter verbalformerne, der er meget ualmindelig i talen, undtagen for verbet *être*.

Fouché endeligt forsvundet i løbet af det 17. århundrede⁴. Det er velkendt, at fransk er et konservativt og litterært sprog, som ikke tillader mange tilpasninger af skriften, men her er sprogdudviklingen løbet fra de skriftlige former, hvilket skaber store problemer ikke blot for vore danske elever, men også for de franske skolebørn. I begynderundervisningen står vi med et reelt problem, som vi kan vælge at overse, med den konsekvens at eleverne bliver forvirrede. Vi kan også vælge at undervise systematisk i begge systemer på en gang, med den konsekvens at eleverne finder det (unødigt) vanskeligt. Vore elever finder det i forvejen vanskeligt overhovedet at skulle bøje verberne, og her kunne en løsning være i starten at insistere mindre på den skriftlige verbalbøjning med markerede fleksiver med chance for at opnå mere succes med den tidlige mundtlige udtryksfærdighed.

2.2. Adjektiv- og substantivbøjningen.

Hverken numerus eller genus udtrykkes på samme måde i fransk skrift og tale. Her er simpelthen tale om to forskellige bøjningssystemer. Pluralismærket i fransk skrift er *-s*, hvilket stammer fra latin via oldfransk. Da kasussystemet i oldfransk falder bort, bliver pluralisfleksivet til *-s*. Dette *-s* er i dag kun hørbart ved overtrækning. Mærket for pluralis i talt fransk er artiklen *des* eller *les*, i det det kun er her forskellen på singularis og pluralis er hørbar:

- (a) la vieille petite ville bretonne embrumée
- (b) le(s) vieille(s) petite(s) ville(s) bretonne(s) embrumée(s) (Blanche-Benveniste 1997)

Men den bestemte artikel er ikke altid tilstede i substantivsyntagmet, og så ser man et andet mærke dukke op: *-z*, svarende til overtrækningen ved den bestemte artikel i pluralis. Dette ses til en vis grad generaliseret i mindre soigneret talesprog, og kan eksemplificeres som følger:

quatre-z-enfants
cinq-z-enfants
des mini-z-ordinateurs

4. "A la 3e pers. plur. des verbes, [-nt] s'est définitivement réduit à zéro au cours du XVIIe siècle." Fouché (1966: 786).

des pseudo-z-administrateurs
qui consiste en z-éléments indépendants
des marchands de sucre z-anglais
des chevaux de course z-arabes (flere af eksemplerne er hentet
fra Blanche-Benveniste 1997)

Adjektivts genusbøjning er i skriften sikret ved endelsen *-e* i femininum. Dette *-e* kan imidlertid ikke høres i udtalen, hvor den afgørende forskel for mange adjektivs vedkommende bliver tilstedeværelsen af en final konsonant i femininum, sådan som det ses af følgende eksempler:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| - [t] idiote/idiot | - [d] blonde/blond |
| - [k] franque/franc | - [g] longue/long |
| - [s] fausse/faux | - [z] grise/gris |
| - [S] blanche/blanc | - [n] bonne/bon |
| - [r] première/premier | - [l] saouïle/saouïl |
| - [j] gentille/gentil | - [kt] distincte/distinct |
- (Blanche-Benveniste 1997)

Dette er vanskeligt at systematisere ud fra maskulinumsformen, idet det som det ses, drejer sig om mange forskellige slutkonsonanter, og det er derfor foreslået allerede af Bloomfield (1933) og Mok (1968) at tage udgangspunkt i femininumsformen og tale om et 'substraction morpheme', altså et morfem der kan forsvinde i en bestemt form af adjektivet. Udgangspunktet i femininumsformen passer også med at den latente konsonant ud over at være tilstede her også er en del af de substantiviske eller verbale former af de omtalte adjektiver, som f.eks. *grandeur*, *grandir* eller *petitesse*.

Det er naturligvis vigtigt for en pædagogisk udnyttelse af vor viden om disse morfologiske forskelle, at de forskellige bøjningsmønstre for de franske adjektiver inddrages og at man i regeldannelsen tager højde for de enkelte adjektivs frekvens i sprogbrugen.

3. Syntaktiske forskelle

Når det gælder syntaksen, er forskellene mellem skrift og tale snarere forskelle i frekvens end i system. Det er klart at det er det samme sprog-

system, men det er ligeså oplagt at de strukturer der benyttes er meget forskellige, fordi de er tilpasset det medium de skal fungere i; informationsoverførslen er meget forskellig via lyd og via skrift (cf. Chafe & Danielewitz 1987, Halliday 1985). Derudover er selve kommunikationssituationen forskellig alt efter om det drejer sig om enetale eller dialog, om det er en spontant opstået samtale eller et forberedt oplæg, samt hvor mange samtalepartnere der er til stede og hvilket forhold der er mellem disse. Jeg opfatter den prototypiske situation for talen som værende den mere eller mindre spontane samtale mellem to eller flere og det er samtidig denne situation vore elever skal kunne klare sig i og bedst identificerer sig med. Det kan derfor ikke være overraskende at hævde at det er det sprog man finder i sådanne situationer, der skal være målsproget, også selv om det måtte adskille sig fra standardskriftsproget på visse punkter. I det følgende vil jeg se på udvalgte områder af syntaksen, hvor skrift og tale tydeligvis udnytter de tilgængelige muligheder forskelligt.

3.1. Informationsstruktur

Den kanoniske franske sætning, som består af et nominalt subjekt, et finit verbal og et nominalt objekt (SVO), er direkte sjældnen i talt fransk (cf. Jeanjean 1981, Lambrecht 1988). Dette skyldes flere faktorer som er grundlæggende for det talte sprog. For det første optræder finitte verber som allerede nævnt under (2.1.) sjældent uden pronominalt subjekt. Dvs. at et nominalt subjekt ofte ledsages (genoptages) at et pronominalt subjekt uden at der derfor opstår nogen fokaliserende værdi, sådan som det ses i følgende eksempel:

(1) Mon père il est malade

Det er prosodien, der adskiller den fokaliserende dislokation fra den almindelige fremsættende sætning med dobbelt subjekt (cf. Nølke 1997). Mange franskmænd producerer denne type sætninger og får fra den tidligste skolegang besked om i stedet at producere den tilsvarende standardskriftlige sætning uden pronominalt subjekt, men det er altså oplagt at 'fejlen' ikke skyldes sjusk, men en udvikling af verbal-systemet, som ikke har fundet sted i skriften.

Herudover er der en pragmatisk begrundelse for fraværet af den kano-

niske sætning i talt fransk, nemlig i de tilfælde, hvor det nominale subjekt er rematisk og introducerer ny information. Et sådant led finder man ikke på S-plads uden genoptagelse (eks. 2a), hvorimod (2b-d) er mulige:

- (2a) Ma cave est inondée
- (2b) Ma cave elle est inondée
- (2c) J'ai ma cave qui est inondée
- (2d) Il y a ma cave qui est inondée

Den grundlæggende struktur på talt fransk er ikke SVO, men kan snarere betegnes med termer som tema + rema eller topic + fokus, således at ethvert udsagn er opbygget af en angivelse af emne, efterfulgt af ny information om dette emne. Dette ses manifesteret i mange typer af strukturer i det talte sprog, som f.eks. dislokation af forskellige led, objekt i (3), subjekt i (4):

- (3) **le magnétophone** hier soir je l'ai cassé
- (4) **le magnétophone** peut-être au départ **ça** te euh **ça** t'gêne (KK, W1-468)

Men også adverbielle led der præsenterer eller genoptager emnet (tema):

- (5) ... euh les enfin **concernant l'orthographe** quoi si tu veux le fait de d'être obligé d'accorder tous les participes passés avec les compléments qui se trouvent avant enfin **ça** c'est vraiment une très grosse difficulté ... (KK-30W1)
- (6) /oui mais () **pour l'académie française** y a un truc c'est que les mecs qui sont à l'académie française quand tu lis les noms sur la liste c'sont des types qui écrivent dans un français excellent au point de vue euh littéraire mais au point de vue nouveauté quedal ... (KK-208-M2)

En anden klassisk måde at (gen)introducere et topic, er at placere det som objekt for et semantisk svagt verbum som f.eks. *prendre*, der blot 'tager' objektet ind i diskursen, eller *regarder*, der får modtager til at 'se' objektet. Efter denne kognitive placering af emnet kan den

nye information overføres og der kan rent syntaktisk genoptages med pronominalt subjekt, som i (7). I skriften ville en sådan struktur virke unødigt lang, og man ville finde en SVO-struktur som (8).

- (7) / oui bon mais **si on prend ces bouquins** ils sont lus par des gens quand même ... (KK-305-W3)
- (8) ces livres sont lus par des gens

Man finder også i talt fransk en mulighed for blot at anbringe topic i spidsen af en sætning uden nogen form for klar syntaktisk relation mellem de to dele. Jeg har tidligere (Andersen 1999b) argumenteret for tilstedeværelsen af en topic-plads i sætningsskemaet for talt fransk. Dette ville være en egentlig forskel mellem fransk skrift og fransk tale. Det ses af følgende eksempler at de led der lettest kan placeres på en sådan topic-plads er adverbelle, som f.eks. sted (9), middel (10), begivenhed (11):

- (9) **notre mariage** on était seuls (jvf. Deulofeu 1989: 114)
- (10) **le couteau** on fait un trou dans la peau (Chartreux I)
- (11) **cet incendie de forêt** les pompiers ils étaient formidables

Endelig vil jeg nævne den meget benyttede mulighed for ved hjælp af kløvnings at placere den nye information så sent som muligt i udsagnet. Man kan bemærke at denne form for struktur giver den talende mulighed for at nå at tænke lidt længere og nå frem til den præcise glose og det præcise udtryk. Informationstætheden er således generelt langt mindre i talen end i skriften. De mest benyttede kløvnings er *ce qui/que... c'est...*, som i eksempler (12) og (13). Men også *il y a... qui/que...* som i (14), hvor man iøvrigt kan bemærke at *il y en a qui...* er en udbredt måde at udtrykke det pronomielle *certain*s (visse), der ville fungere direkte som subjekt.

- (12) **ce qui** l'intéresse **c'est** le pognon (Baumettes 3,13)
- (13) **ce que** je voudrais **c'est** recommencer à travailler (Dorot, II, 38,3)
- (14) **il y en a qui** voulaient pas parler (C 62, Bonnet 10, 14)

Læg endvidere mærker til eksempel (6), hvor der efter præsentationen

af tema forekommer endnu en type informationsudsættende struktur, nemlig *y a un truc c'est que ...* efterfulgt af en præcisering af tema (*les mecs qui sont à l'Académie française*) og endnu en kløvning (*ce sont des types qui ...*). Præsentationsstrukturen med *il y a* + pladsholder + *c'est que ...* er næsten helt indholdstom i modsætning til typerne i (12) og (13), hvor den talende er nødt til at foregribe verbalet i forhold til resten af udsagnet; pladsholderen kan f.eks. være *un truc*, *une chose*, eller *un problème*.

- (6) /oui mais () pour l'académie française **y a un truc c'est que** les mecs qui sont à l'académie française quand tu lis les noms sur la liste **c'sont** des types **qui** écrivent dans un français excellent au point de vue euh littéraire mais au point de vue nouveauté quedal ... (KK-208-M2)

Med udgangspunkt i informationsstrukturen kan man konstatere at der er virkelig store forskelle i talen og skriftens udnyttelse af det fælles sprogsystem. Disse forskelle er væsentlige for enhver som ønsker at kommunikere mundtligt (såvel forståelse som produktion af talt fransk). Det er ulogisk at undervise konsekvent i kanoniske SVO-sætninger, når disse er så lidt hyppige i det talte sprog. Og man finder næsten kun denne type sætninger hvis man slår op i et fransk begyndersystem.

3.2. *Gengivelse af direkte tale*

I skriftligt fransk er det absolut mest almindeligt at gengive direkte tale ved hjælp af indirekte tale, hvilket medfører brug af underordning (kompletivsætning), tempustransponering, pronominal udskiftning (1. pers. -> 3. pers.) og ændring fra direkte til indirekte deiktisk reference vedrørende tid og sted. Dette er en kompleks proces, som kan forekomme indfødte franskmænd vanskelig i forhold til produktionstiden for spontan tale og som naturligvis forekommer endnu mere kompleks for den der er ved at tilegne sig sproget. Men hvis det første mål med tilegnelsen er den mundtlige kommunikation, er der ingen særlig grund til at lære indirekte tale, for den er nærmest sjælden i talt fransk. Et andet forenkende træk er at foranstillede anførende sætninger ifølge mine korpora er de absolut mest hyppige på spontant talt fransk (cf. Andersen 1999a).

- (15) mais j'ai dit **vous vous rendez compte c'est que trente-cinq mètres carrés qu'ils font** (Maçon 27,5)
- (16) alors voilà vous dites **je remercie machin machin machin** (Apostrophes 113)
- (17) on dira **tiens elle fait une faute tiens** euh (KK, W2-334)

Et umiddelbart komplicerende syntaktisk træk ved spontant talt fransk er at man ofte kan finde anvendelse af direkte tale uden noget anførende verbum: fri direkte tale (cf. Andersen 1999a).

- (18) avant d'se coucher **oh là là là là j'pense à demain** (Cours d'anglais 070)
- (19) les gens me parlent alors j'suis là **qu'est-ce que t'as dit** alors euh (Anita 5Mb-583)
- (20) parce que bon il suffit euh **t'as pas une cigarette** n'importe quoi puis tout de suite ils s'énervent ah on était pas très à l'aise (Anita 8F-343)

At dette kan lade sig gøre skyldes blandt andet intonation og stemmeføring. Direkte tale uden almindeligt anførende verbum er næppe en struktur der skal undervises i, men det er nyttigt at være opmærksom på at den findes og benyttes.

3.3. Mundtlighed og interaktion: diskursmarkører

Et væsentligt træk ved det prototypiske mundtlige sprog er at det er interaktivt. Det indeholder derfor en lang række markører som ikke findes i standardskiftsproget, og som er nødvendige at behandle hvis man vil have en udtømmende beskrivelse af det talte sprog. Jeg vil i det følgende fremhæve forskellige typer af diskursmarkører og derefter diskutere disses betydning i sprogundervisningen.

Den første type diskursmarkører er typiske interaktionsmarkører idet de fremhæver henholdsvis afsender og modtager. Det drejer sig om parentetiske udtryk, enten subjektivitetsmarkører (1. person) eller appel til modtager (2. person). Den første gruppe (eks. 21 og 22) findes kun med foranstillet pronominalt subjekt, i præsens og uden mulighed for yderligere ledudfyldning. Verbet har i denne funktion ikke nogen styrende egenskab, det har en lidt anden semantik end i styrende

funktion og endelig er den oprindelige sætning grammatikaliseret i en ny funktion som diskursmarkør, med adverbial funktion. Når samme verbum forekommer med underordnede led, har det styrende funktion og man kan ikke tale om en diskursmarkørfunktion. Den anden gruppe (eks. 23 og 24) er opbygget på samme måde og her er ligeledes tale om en grammatikalisering i brugen som diskursmarkør. Verberne er ikke styrende og har ikke samme betydning som når de optræder i almindelige sætninger med mulighed for variation mht. ledudfyldning, tempus og modus.

- (21) ... avec une espèce d'huile ou graisse quelconque **je suppose** (JE, A-p.30)
- (22) - mouvement du vingt-deux mars **je crois** (JE,A-p.96)
- (23) - **tu sais** c'est la mémoire c'est la mémoire d'écolier ... (KK,W3-II,08)
- (24) ...mais bon c'est c'est un automatisme **tu vois** (KK, W1-145)

Med diskursmarkørfunktion forekommer også sætninger indledt med *si*, igen som en stivnet struktur og igen med ligefrem ordstilling i 1. og 2. person. Disse typer fremhæver også afsender og modtagers tilstedeværelse i diskursen, og de markerer i begge tilfælde en vis forsigtighed, som jeg kommer yderligere ind på i afsnit 3.4. om høflighed.

- (25) ... elle était imposée par ces par ces par ces euh par ces gens-là **si je peux dire** (KK, M1-608)
- (26) ... j'y ferais pas attention **si tu veux** j'y attacherais pas d'importance (KK,W1-140)

Hvis målet med sprogundervisningen er mundtlig kommunikativ kompetence, både receptivt og produktivt, så er det oplagt at sådanne interaktionsmarkører bliver en del af fokus.

3.4. Høflighed

Målet med fremmedsprogsundervisningen opstilles ofte som enten morfologisk og syntaktisk korrekthed eller kommunikativ kompetence, hvilket også er blevet udtrykt som henholdsvis 'hakkende korrekt' og 'flydende forkert'. Det er tydeligt at fokus i den traditionelle sprogundervisning har været på korrekthed, og at selv meget dygtige

elever ikke har haft megen viden om kommunikationssituationer, forhandling om indhold og sproglig høflighed ud over *s'il vous plaît* og *Madame/Monsieur*. Man har især⁵ indøvet en interview-lignende tekst-baseret samtale, der indeholder henholdsvis spørgsmål og svar. Og når man træner spørgsmål, er det primære de forskellige strukturer, der er mulige for franske spørgesætninger, snarere end hvordan konteksten for et spørgsmål normalt ser ud, hvordan man kan undgå at virke for anmasende eller indiskret, endsige hvem der overhovedet i en samtale ud fra sociale og aldersmæssige forskelle har ret til at stille spørgsmål. Dette bevirker at sprogeleven i en samtale med franskmænd kan komme til at virke uhøflig (cf. Delbrock et al. 1999). Ud over dette er der ikke meget fokus på hvordan man fremsætter en anmodning eller hvordan man svækker et udsagn, så det ikke provokerer eller frastøder modtageren.

Følgende eksempler giver et indblik i nogle af de modificerende udtryk man kan bruge, når man vil undgå at støde sin modtager, enten fordi man ikke vil fremstille sig selv som en vigtig person (27), er usikker på modtagerens reaktion over for indholdet (28). I (28) ser det samtidig ud til at de mange markører er med til at give den talende mulighed for at tænke sig om mens han udvælger indholdet af sin ytring. I (29) drejer det sig om et afslag, som gives med stor forsigtighed, mens (30) er en ytring der udtrykker en mening med stor forsigtighed, usikkerhed, markering af subjektivitet og appel til modtageren.

- (27) / moi je suis **un petit peu** le garde fou de tout ça ... (TV5 Europe, La vie à l'envers, 15 janvier 2000)
- (28) ... **si vous voulez** le le le type aigri qui n' a **peut-être** pas réussi sa vie et qui à ce moment-là s' en prend à la société hein [] hein ou même **peut-être** aussi faut le reconnaître **peut-être** l'ouvrier qui est (ex)ploité aussi hein y en a malheureusement euh **comprenez-vous** / (orleans/t001, «t» nr=557)
- (29) ... j'aime mieux pas **voyez presque** / (orleans/gra018, «KH» nr=126)
- (30) / **je sais pas** dans une ville comme Orléans un on peut toujours des choses à voir à visiter qui **pourraient peut-être même** créer

5. Fordi det typisk også er det der prøves i til eksamen på mange niveauer.

des vocations **moi j' estime comprenez c'** est purement littéraire
presque que je trouve moi à mon avis / (orleans/t001)

Alle disse modificerende elementer er med til at gøre den dialogiske kommunikation mere naturlig og mindre provokerende. De er oplagt en del af den kommunikative kompetence som vore moderne sprogløvere har brug for og som ikke optræder i ret mange grammatikker og begyndersystemer, uden tvivl fordi de ikke har været en del af den sprogbeskrivelse, deres forfattere har stiftet bekendtskab med i deres sproguddannelse.

4. Sprogsyn og tilegnelsessyn

4.1. *Sprogsyn: Struktur eller kommunikation?*

Det er oplagt at den systematiske beskrivelse af sprogets struktur er fundamental, men uden inddragelse af sprogbrugen og talesprogets kommunikative sammenhæng, samt spørgsmålet om de behandlede strukturers frekvens i målsproget, kan beskrivelsen ikke udnyttes i sprogfærdighedsundervisningen.

Når målet med den tidlige fremmedsprogsundervisning i dag er **kommunikativ kompetence**, så må man arbejde delvis på en anden måde med den sprogviden der foreligger. Det bør ikke betyde at man helt overser den grammatiske kompetence, selvom det stadig er sandt at det er "vigtigere at eleven overhovedet taler end at han taler rigtigt" (Glahn 1977). Men skal eleven blive bedre til at tale, skal vi både vide hvordan vi får ham til i højere grad at tale både formelt korrekt og kommunikativt hensigtsmæssigt⁶. Et **pragmatisk-kulturrelateret**

6. "Den kommunikative undervisning tager sit udgangspunkt i en opfattelse af sprog som kommunikation, dvs. et funktionelt og interaktionelt sprogsyn. En sætning som *Det regner* er ud fra dette sprogsyn ikke alene et eksempel på en grammatisk struktur hvor et pronomen i tredje person ental følges af et verbum i nutid med endelsen *-er*, men samtidig også en **sprog-handling** der kan betyde forskelligt afhængig af hvilken sammenhæng den anvendes i. Den kan være en 'oplysning' som svar på spørgsmålet: *Hvordan er vejret?* Men den kan også være en 'advarsel' hvis ens samtalepartner lige har sagt: *Jeg tror jeg vil gå en tur*. Og hvis man bliver bedt om at gå til bageren efter morgenbrød, og man svarer: *Det regner*, kan sætningen nu fungere som en undskyldning.

sprogssyn vil inddrage kommunikationssituationer i sprogbeskrivelsen, her vil vi finde redegørelser for 'sproglig høflighed', anvisninger for hvordan man **opfører** sig i **situationen**, samtalestrategier, gambits, tøvemekanismer. Alt det er også sprog, og det er den slags stof der bør prioriteres i begynderundervisningen, mens den mere systematiske grammatik skal følge og lægge mere eksplicit op til den skriftlige sprogfærdighed (cf. Harder & Øhrgaard, 2003.).

En grammatik med et funktionelt sprogssyn er et godt bud på en måde at gøre grammatikken tilgængelig og forståelig for eleverne. Fordi en moderne funktionel grammatik tager udgangspunkt i overordnede grammatiske indholdskategorier, kan eleverne ofte lettere forstå kategorier eller funktioner, som de kender fra deres eget sprog, måske blot anderledes udtrykt.

Det forbliver et problem at få defineret hvilket sprog der er målet for franskundervisningen. Når man kan påvise at der er store forskelle mellem skrift og tale, samtidig med at der naturligvis inden for de to medier er væsentlige registerforskelle, så er det nødvendigt at grammatikken eller begynderet systemet forholder sig til valget af reference-sprog.

Hidtil har valget til stadighed været det skriftlige standardsprog, med fokus på det mundtlige sprogs verbaltider og med nedsat brug af infinitte former, kort sagt et mellemsprog, som er blevet kaldt 'skrundtligt' (Larsen 2000). Men som vi har set, er det ikke muligt at vælge midelvejen overalt, især ikke når det gælder morfologien, hvor der rent faktisk er en modsætning mellem to forskellige systemer. Derfor må valget være betinget af om målet med undervisningen er at vore elever skal kommunikere mundtligt eller skriftligt. Det er ikke det samme, og slet ikke når det gælder fransk!

Den kommunikative kompetence som en sprogtilegner skal have, består derfor både i at beherske sprogsystemets regler (fx bøjningen af verber), dvs. at have lingvistisk kompetence, men også i at kende de konventioner der gælder for sprogbrugen: hvordan man taler til hvem om hvad i hvilken situation, dvs. at have pragmatisk kompetence." (Svendsen Pedersen 2001).

4.2. *Tilegnelsessyn*

Undervisningen i moderne fremmedsprog har i den tid den har eksisteret metodisk befundet sig mellem grammatik-oversættelsesmetoden, der er arvet fra de klassiske sprog, latin og græsk, og den direkte metode eller naturmetoden, som bygger på indlæring af sprog i naturlige omgivelser, helst i det land, hvor sproget tales som modersmål. Grammatik-oversættelsesmetoden bygger på at man lærer sprog via en stærk teoretisk sprogviden og sprogbevidsthed, og ved at lære gloser og grammatik. Naturmetoden bygger på at man lærer sprog ved at lytte og tale og derved opdyrker en implicit viden som giver en kommunikativ kompetence uden eksplicite regler. Vi lærer imidlertid ikke alle sprog på helt samme måde og det er også tydeligt, at vi med alderen kan få mere ud af grammatik, om end det ikke nødvendigvis direkte hjælper os til at kommunikere mundtligt. Diskussionen om hvordan vi bedst lærer er uendelig og spændende. Men her er et område hvor forskningen virkelig er eksploderet de sidste 30 år. Man ved efterhånden en hel del om hvordan mennesker lærer sprog. Forskerne er uenige om hvorvidt grammatik hjælper eller ikke hjælper, hvad den hjælper på og hvorfor, og det kan være svært som praktiker at finde svar i de ofte vanskeligt gennemskuelige eksperimenter og undersøgelser som sprogtilegnelsesforskerne fremlægger i de mange artikler der publiceres i disse år. Der synes dog at være enighed om, at et eksplicit fokus på grammatik i begynderfasen har ret begrænset værdi og at eksplicit viden om grammatik især har indvirkning på den skriftlige sprogfærdighed, fordi eleven her har tid til at aktivere sin viden⁷.

Hvad man end mener om grammatikkens rolle i sprogtilegnelsen, så kan vi konstatere at vore elever som udgangspunkt ikke er så velfunderede inden for området som de var da latin var et langt mere udbredt fag i folkeskole og gymnasium. Og hvad vi end mener om grammatik, så må vi konstatere, at beskrivelsen af et sprogs fonologi, morfologi og syntaks ikke længere er målet med sprogundervisningen.

Ikke desto mindre er grammatikgennemgang og grammatikøvelser af forskellig art en meget stor del af gymnasiets franskundervisning. Dorthe Fristrup (under udg.) har undersøgt det faktiske omfang og form

7. Cf. f.eks. Cadierno & Van Patten (1993).

af grammatikundervisningen på en række gymnasier og finder frem til at omkring 20-25% af tiden bruges på grammatik. Det er herudover typisk at der fokuseres særligt på grammatik i starten af begynderundervisningsforløbet, med mere eller mindre stejl progression, men typisk med fokus på en systematisk gennemgang af fonetik, morfologi og syntaks, snarere end på det kommunikative.

5. Konklusion

Jeg har gennemgået områder inden for fransk morfologi hvor tale og skrift er systematisk forskellige, dele af syntaksen hvor tale og skrift typisk udnytter forskellige muligheder, og områder hvor talen i kraft af sin diskurssituation har brug for andre syntaktiske markører, som f.eks. diskursmarkører (interaktionsmarkører), men også forskellige høflighedsmarkører i kraft af den uafbrudte forhandling om indhold samtalepartnerne imellem. En første konklusion må være at fransk udviser betydelige forskelle mellem skrift og tale, især i den grundlæggende morfologi, som gør især begynderundervisningen til en kompliceret opgave. Det er der ikke noget nyt i, men der kan være flere grunde til alligevel at forholde sig til problemet. For det første har målet med franskundervisningen i gymnasiet ændret sig fra at være orienteret mod læsning og kultur i en litterær retning til at være orienteret mod mundtlig kommunikation⁸ og kultur i en bredere forstand. For det andet har vore elever ikke så godt et grammatisk fundament som tidligere, idet latin ikke kan tages for givet, og det er derfor sværere at gøre forståeligt rede for de påviste forskelle. For det tredje lader mange elever sig i dag skræmme af for stor kompleksitet: det er ikke formålstjenligt at undervise i to morfologiske systemer i starten, ej heller at undervise i skriftsprogets strukturer, hvis målet er at forstå og producere mundtligt standardsprog. Men det er ligeså væsentligt at man indtænker en progression i franskundervisningen, således at skriften får et klart fokus på de lidt højere niveauer. Den mulige modsætning mellem korrekthed og kommunikativ kompetence bør nedbrydes ved at viden om sprog og grammatik får større og større plads, jo længere man kommer i forløbet.

8. Prøven på det laveste og mest udbredte niveau, C-niveauet, er udelukkende mundtlig.

Henvisninger

- Andersen, H. L. (1999a). Discours direct en français parlé. I G. Boysen & J. Moestrup (red.) *Etudes de linguistique et de littérature dédiées à Morten Nøjgaard*. Odense: Odense Universitetsforlag. 15-31.
- Andersen, H. L. (1999b). Subjektets plads i ikke-spørgende sætninger på spontant talt fransk. I C. Bache, L. Heltoft & M. Herslund (red.) *Ny Forskning i Grammatik* 6. 23-39.
- Andersen, H. L. (under udg.). Comment utiliser les connaissances du français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère? I H. L. Andersen & C. Thomsen (red.) *Un corpus de français parlé analysé par sept approches*. Bern: Peter Lang.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris/Gap: Ophrys.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Delbrock, M., D. Flament-Boistrancourt & Gevaert, R. (1999). Le manque de 'naturel' des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus LANCOM. *Faits de Langues* 13, Paris: Ophrys. 46-56.
- Cadierno, T. & B. Van Patten (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15. 225-243.
- Chafe, W. & J. Danielewitz (1987). Properties of Spoken and Written Language. I R. Horowitz & S. J. Samuels (red.) *Comprehending Oral and Written Language*, San Diego. 83-113.
- Durand, M. (1936). *Le genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris: Bibliothèque de "français moderne".
- Fouché, P. (1966). *Phonétique historique du français, III, Les Consonnes*, 2. udg. Paris: Klincksieck.
- Fristrup, D. (under udg.). Grammatik i undervisningen – en empirisk undersøgelse. (Pré)publications. Århus: Romansk Institut, Aarhus Universitet.
- Glahn, E. et al. (red.) (1977). *Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harder, P. & P. Øhrgaard (2003). *Fremtidens sprogfag*. Rapport fra Undervisningsministeriet.
- Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* Ho-

vedfagsspeciale. RI, AU, juni 2002, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Jeanjean, C. (1981). L'organisation des formes sujets en français de conversation : étude quantitative et grammaticale de deux corpus. *Recherches sur le français parlé* n° 3, Aix-en-Provence. 99-129.
- Lambrecht, K. (1988). Presentational cleft constructions in spoken French. IJ. Haiman & S. Thompson (red.) *Clause Combining in Grammar and Discourse, Typological Studies in Language*, 18, Amsterdam & Philadelphia. 135-179.
- Larsen, K. (2000). Den nødvendige grammatik. *Fransk Nyt* 223. 33-38.
- Mok, Q. I. M., (1968). *Contribution à l'étude des catégories morphologiques du genre et du nombre dans le français parlé actuel*. Le Hague-Paris: *Janua linguarum, Series practica*, 100.
- Nølke, H. (1997). Dislokering på moderne fransk, hvorfor og hvordan?. I P. Colliander & I. Korzen (red.) *Ny forskning i grammatik* 5. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Pedersen, M. S. (2001). Task Force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. *Sprogforum* 20. 7-19.