De la tradition à la modernité, quels enjeux contemporains pour favoriser la compétence à communiquer langagièrement ?

Corinne Weber

Laboratoire DILTEC EA 2288, Sorbonne-nouvelle Paris 3,
corinne.weber@sorbonne-nouvelle.fr

Résumé : Considérer le langage comme un moyen d'action sur le monde n'est pas sans avoir de répercussions sur l'enseignement /apprentissage du FLE. L'enseignant en langue étrangère (LE) a aujourd'hui accès à de nombreuses données authentiques, à des méthodologies d'exploitation en ligne avec les apprenants, et ce dans des contextes variés qui permettent de contrebalancer la relation frontale enseignant/apprenant souvent source de blocages et d'insécurité chez l'apprenant. Avant de présenter quelques enjeux didactiques au service de la formation des enseignants de FLE, je montrerai dans cette contribution que des ressources comme les corpus oraux en ligne pour un apprentissage en autonomie ou semi-dirigé, peuvent aujourd'hui répondre aux attentes contemporaines, à savoir, stimuler la production orale des apprenants même si cette démarche apparaît parfois complexe aux yeux de nombreux praticiens. À partir de l'hypothèse selon laquelle, offrir un cadre interprétatif – le plus varié et riche possibles – assurer en parallèle un contrôle cognitif (ou étayage cognitif) sur les éléments de la langue nouvelle, développe à l'oral une conscience grammaticale et langagière en LE. Un exemple pédagogique d'exploitation de corpus authentique illustre la démarche didactique ici défendue.

Mots-clés : oralité ; didactique de l'oral ; compétence langagière ; corpus oraux ; français parlé

1 Introduction

S'approprier une langue étrangère (FLE en l'occurrence) de manière rapide et efficace est une demande sociale forte mais on constate que le décalage est grand entre cette volonté de comprendre et produire la langue étrangère (LE) et les traditions des cultures éducatives de l'enseignement des langues. Les jeunes (non francophones) ont envie d'apprendre vite, de bien parler ou de prononcer comme les français. L'enseignement des compétences de l'oral (production/réception) présente un intérêt réel mais la représentation naturelle du français parlé (grâce par exemple aux corpus oraux

authentiques) à savoir sa structure étudiée en linguistique interactionnelle peine à entrer dans la formation des enseignants. À cela s'ajoutent les bouleversements à l'heure du numérique : savoirs, pratiques et apprentissages sont transformés (avec le concept de *digital humanities* ou humanités numériques (Doueihi, 2011). Se posent donc de manière incontournable des questions épistémologiques radicalement nouvelles : les spécialistes parlent d'un nouvel âge de l'esprit (Rieffel, 2014) car l'enseignant a accès à de nombreuses données authentiques, à des méthodologies d'exploitation en ligne disponibles pour ses apprenants qui découvrent, s'informent, explorent et s'exposent à la langue naturelle dans ses contextes variés.

Une réflexion est dès lors nécessaire en didactique des langues, celle de mettre en regard la tradition (vécue parfois comme une menace) et les traits de modernité, comme la conversation multimodale en ligne *via* Internet (avec ses limites) intégrée à la formation des futurs enseignants de FLE. Comment réduire les tensions existantes du français langue étrangère dans les contextes hors du territoire franco-français (Hu, 2011) en proposant des outils appropriés pour un guidage efficace (Guichon, 2012) avec les outils en ligne, tandis que les praticiens tendent à s'appuyer sur la grammaire de l'écrit pour « expliquer l'oral ».

Avant de souligner le rôle du contrôle cognitif et de la compréhension des compétences orales, parmi les nombreuses composantes simultanément à prendre en compte dans la pratique de classe, un contexte préalable est à questionner, celui de la relation de l'enseignement /apprentissage de la langue avec l'histoire et les cultures éducatives. En effet, ce lien justifie les représentations idéologiques véhiculées qui entravent encore la vision contemporaine de l'oral (au sens large). L'objectif ici est de montrer que l'usage de corpus oraux en ligne permet aussi bien de développer une conscience grammaticale et langagière en FLE et la faculté de communiquer, sans rendre la réflexivité enseignante et la pratique plus complexes : notre propos fera l'objet d'une illustration pédagogique, celle d'une exploitation d'un extrait de corpus oral en ligne avec de futurs enseignants de FLE (Sorbonne-nouvelle Paris3) au service de la compétence à communiquer langagièrement.

2 De la tradition à la modernité : le français parlé et l'idéologie normative

Historiquement, stimuler l'oral n'a pas été une priorité car depuis la Renaissance, l'écrit savant était le modèle de l'élite sociale (de La Cour et plus tard de la grande bourgeoisie) qui s'est étendue de l'hexagone aux pays francophones. En 1694 les académiciens associent une forme descriptive à un idéal proche de l'écrit (on s'éloigne alors du parler des orateurs anciens). L'histoire de l'enseignement montre que l'écrit comme idéal, pédagogique et humaniste acquiert surtout une valeur morale, sociale, politique et religieuse (Cf. Rey, Duval, Siouffi, 2011). Au XVIII^{e} siècle (où dominent la lecture et l'écriture) l'oral n'est qu'un outil au service des compétences écrites. Pour la prononciation aussi, le modèle valorisé qui repose sur le parler de la Cour de François Ier sera retenu comme groupe social de référence normative (parler comme un livre selon une rhétorique très surveillée). D'ailleurs, souligne Auroux (1998, p. 8) :

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

> « La linguistique est une science normative : Par normatif on entend ordinairement en philosophie tout jugement qui apprécie un fait relativement à une norme (Canguilhem, 1972, p. 77), que Durkheim (1911) déjà nommait les jugements de valeur. On peut envisager une norme comme prescription ou une règle, c'est-à-dire un type de proposition reconnaissable en ce qu'il peut généralement être paraphrasé par une phrase introduite par devoir. En ce sens le prescriptif ou le normatif s'oppose au descriptif ou constatatif ».

C'est seulement au début du XX^{e} siècle qu'on questionne la langue parlée considérée comme populaire voire vulgaire après des siècles de résistances par les grammairiens. Dans l'ouvrage culte « Le langage et la vie » (1913, p. 44) Charles Bally, fervent défenseur de la langue parlée, s'interroge dès 1913 :

> « L'écriture d'un grand écrivain est-elle séparée de son langage ordinaire par un fossé infranchissable ? Y a-t-il deux mentalités en lui, une mentalité *parlée* et une mentalité *écrite* » ?

Il a fallu attendre le début du XX^{e} siècle avec les écrivains Louis Ferdinand Céline, Jean Giono, Blaise Cendrars, Charle, Ferdinand Ramuz ou Henry Poulaille, plus tard Raymond Queneau, pour observer la montée en puissance d'une nouvelle tendance stylistique, celle de la langue ordinaire et naturelle présente dans le roman français (Meizoz, 2001) [1].

On voit que la morale peut s'adosser aux valeurs ou à des règles : ces valeurs sont constituées à partir des normes sociales et linguistiques créées, normes (Abecassis Ayosso, Vialleton, 2007) qui pèsent ensuite sur les théories linguistiques.

La lente et tenace idéologie normative qui s'est ainsi constituée en plusieurs siècles, faite de croyances idéologiques, de représentations fantasmées et décalées par rapport à la réalité, entraînent des jugements négatifs portés sur les usages et qui en sont les effets (bien parler/mal parler) : ils ont rendu des générations d'enseignants et d'apprenants otages de ces effets normatifs.

L'émergence des sciences du langage avec le développement de la sociolinguistique après la seconde guerre mondiale a permis de mettre au grand jour que plus personne ne parle de la même manière durant une même journée (Gadet, 2003) ; nos répertoires langagiers sont variés et alternent selon les locuteurs et les situations, un locuteur est un « homme pluriel » (Lahire, 1998). D'un point de vue disciplinaire, ces assertions relèvent de la problématique de la variation sociale et de la variabilité encore sous-estimées dans les formations. De plus, les univers jeunes (université, lycées) sont particulièrement inventifs et vecteurs du renouvellement de la langue, avec des traits novateurs (*cf.* Goudailler (2002), entre autres).

Hors de France, l'expérience de la formation continue d'enseignants de FLE (1995-2019) m'a permis de saisir combien les représentations circulantes sur la langue fran-

1. Cf. *L'âge du roman parlant*, de J. Meizoz (2001) pour une synthèse.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

çaise vont encore dans le sens d'une langue d'élite qui a généré des représentations péjoratives [2] :

> *les jeunes parlent mal, la langue est menacée, même les élites se laissent aller (2016)*
> *j'ai compris pourquoi que quelques années plus tard, après avoir terminé l'École supérieur des professeurs de français (du FLE-1999) en Pologne, ce qui manquait à notre enseignement de la langue française, c'était la langue « vivante », la langue parlée (2019).*
> *Je me rappelle également de mon premier dîner en famille d'accueil à Potiers. Après le dîner, je me suis dit que les français parlent tous français avec des fautes, personne n'utilisait le « ne » de la négation, j'entendais « ouais » et non « oui » (2019).*

Cette idéologie issue des cultures éducatives données transparaît dans les comportements langagiers des praticiens comme cet enseignant (Amérique Latine) qui déclare : « nous devons être les modèles de la belle langue, la langue juste ! ». Mais qu'est-ce que le modèle de la belle langue, quelle est-elle ? À partir de quelle (s) frontière (s) est-elle juste ou non ? Nombreux sont les praticiens qui contournent ces questions pensant ne pas enseigner un bon français (on sait par exemple qu'en Chine ou au Japon, la production orale ne figure pas dans le programme du concours d'entrée à l'université ni dans les certifications qui suivent). Les enseignants ne savent que faire de la variation, encore moins comment la gérer en classe de langue, le communicatif a en somme un statut d'accessoire peu productif, peu légitime par rapport aux attentes institutionnelles. En conséquence, l'interaction dominante repose sur l'explication métalinguistique de la langue formelle, tel que les praticiens l'ont eux-mêmes appris lorsqu'ils étaient élèves (grammaire / traduction) ou par des tâches non contextualisées, comme en témoigne l'impuissance d'un praticien de FLE en Chine :

> « Mes rencontres avec la didactique sont plutôt ponctuelles. J'essaie de mettre en pratique ce que j'ai appris. Mais je me sens en manque de soutien théorique construit. Sans ce soutien mes tentatives restent très superficielles, elles n'aboutissent pas à de bons résultats » (Hu, 2011).

Et d'ajouter, à propos des méthodes nouvelles qu'il découvre : « c'est sûr que c'est important (de les utiliser) mais je ne sais pas du tout comment changer (la pratique) ». Seule la formation continue qui permet de faire évoluer les représentations du français parlé est un remède à cette forme d'insécurité. Corrélativement, l'étudiant (sinophone pour cet exemple) confirme en arrivant dans nos universités :

> *Les apprenants chinois sont plus à l'aise devant un texte ou une production écrite. Dans certains cas (pas systématiquement), c'est à l'enseignant qu'appartient le rôle de déclencher l'interaction, laissant ainsi les apprenants dans une posture passive, sur lesquels s'exerce implicitement une pression psychologique malgré eux par le professeur.*

2. Témoignages recueillis auprès de praticiens et d'acteurs éducatifs (USA, Amérique Latine, pays Européens) entre 2000 et 2019.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Ces formes d'insécurité enseignante s'inscrivent dans la dynamique des représentations issues de l'imaginaire collectif, avec la perception que le regard porté sur les standards de la langue étrangère est en conflit avec les attentes et les outils contemporains. Tradition de l'oral, attrait du numérique, forces des idéologies, besoins contemporains et compétences à communiquer, comment allier et gérer en douceur ces tensions ?

3 Les caractéristiques de la compétence à communiquer : quels enjeux ?

3.1 Compétence à communiquer, une notion en évolution

Depuis des décennies, on encourage le déploiement des compétences en situation d'interaction car c'est dans l'échange que s'édifie la compétence du sujet : à cet égard, les manuels de FLE proposent des interactions courtes, pré-guidées (jeux de rôle avec un canevas déterminé) qui correspondant à des échanges de la vie quotidienne, ou plus frontales enseignant – apprenant, dans lesquelles le caractère naturel occupe une faible place, du fait de l'asymétrie de la relation hiérarchique (peur de parler, de faire des erreurs).

En didactique des langues et pour aller vite, le concept de compétence à communiquer depuis Hymes (1971) s'est affiné : de la capacité à user de ses connaissances pour aboutir à une performance communicative, c'est la capacité d'adaptation des productions verbales pour communiquer dont il est question deux décennies plus tard. Swain (2000) propose une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La compétence discursive et référentielle, adjointe à partir des années 1980, laisse place à trois composantes majeures : linguistique, sociolinguistique et pragmatique s'inscrivant dans une action langagière (perspective actionnelle) avec le CECRL (2001) et l'approche par compétences.

3.2 Une somme d'opérations conjointes pour échanger

Au sein de ce découpage très schématique, il convient de pointer l'importance de la transversalité des compétences impliquées à l'oral (terme pédagogique générique). En se plaçant dans une perspective socioconstructiviste (Vygotzki, 1985/1936) avec un encrage social fort, avançons que c'est bien la somme des adaptations relationnelle et situationnelle, interculturelle, sociolinguistique et stratégique qui opèrent conjointement. Mais cet ensemble complexe et aux composantes nombreuses est parfois difficiles à isoler. Dans une précédente parution (Weber, 2013), j'ai tenté de lever cet obstacle en soulignant la nécessité de distinguer deux pôles dans le modèle interactionnel (ou cadrage) que peut construire l'enseignant :

- le pôle de la rencontre pragmatique et sociale : l'apprenant est d'abord un locuteur qui va participer à un dialogue (et auditeur de son interlocuteur). Une relation se tisse, avec des savoir-faire à déployer et dans laquelle le contexte joue un rôle primordial, autrement dit, les indices du contexte sont une aide considérable pour réussir l'échange (social ou institutionnel. S'il s'agit d'une relation privée ou publique, l'apprenant doit adapter son discours et percevoir des éléments éventuels de variation. Bien entendu, une gradation des savoir-faire en jeu sera fonction du niveau d'ap-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

prentissage et devra être claire lors de la planification, que l'enseignant est amené à programmer : on va de l'échange d'informations simples (niveaux A), à la conversation à plusieurs, à une discussion informelle (plus simple qu'une rencontre formelle car elle nécessite des codes et un langage plus surveillé). Le praticien devra définir les micro-fonctions communicatives que l'apprenant doit savoir contrôler (être capable de mener une discussion sur les avantages et inconvénients des réseaux sociaux). Quels savoir-faire seront mobilisés ? quels sont les prérequis nécessaires ? On n'oubliera pas quelles stratégies devront être développées (postures, mimo-gestuelle), en d'autres termes comment l'apprenant s'y prend-il pour réussir l'interaction ? Pour y parvenir, un certain nombre de composantes linguistiques sont aussi à maîtriser.

- Le pôle structurel de la langue. Dans ce réseau de sens complexe des ressources cognitives de l'apprenant, des outils langagiers (phonétique, linguistique, prosodiques) seront à fournir : ils sont à voir comme des actions intermédiaires centrées sur les étapes de son action. Mais c'est souvent l'immédiateté de la situation qui pose problème à l'enseignant parce qu'il doit anticiper les besoins socio-discursifs à faire acquérir (par exemple les outils linguistiques nécessaires de syntaxe par des micro-tâches) pour atteindre l'objectif communicationnel. Des arrêts ponctuels sur les mécanismes interactionnels et de la parole permettent de développer la conscience langagière de l'apprenant pour progresser dans la compétence à communiquer.

Lorsque l'enseignant a du mal à identifier les composantes précises mobilisées dans la dynamique d'interaction (monologue, entretien dirigé ou non, conversation, débat, etc.) il suffit de bien préparer sa planification, identifier et réfléchir au déploiement attendu (il peut focaliser l'attention sur la prononciation et l'intonation, sur la variation du langage en fonction du locuteur ou encore sur les signaux gestuels ou la spontanéité créatrice). Parole, corps et stratégies [3] (identitaires) se déploient singulièrement d'une culture à une autre. Une telle approche permet d'être décomplexé face à la perception de complexité de l'oral. Mais l'approche numérique peut également y contribuer mais comment ?

4 Oral, numérique et corpus oraux

4.1 Écran, image, voix et corps

On sait aujourd'hui que les interactions sont multimodales. Procéder à une pédagogie en contexte connecté (exploiter par exemple des corpus oraux authentiques disponibles en ligne ou proposer à des échanges synchrones entre étudiants) est loin d'être une posture naturelle pour l'enseignant qui, après des années d'expertise centrée sur les ressources traditionnelles (tableau, grammaires, manuels de langue.) doit faire cohabiter la technique avec le niveau discursif, principal objet sur lequel porte habituellement son attention pour faire progresser ses apprenants.

Ce double encrage, écran, image, son d'un côté et interaction avec le groupe-classe de l'autre s'avère être une approche aussi bien didactique que cognitive. De nombreuses

3. On entend par corps le champ non verbal (posturo-mimo-gestuel) qui accompagne la mise en discours, ce sont des éléments interprétables en fonction du contexte d'élocution ou fonctionner comme stratégie de substitution (Bange, 1992).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

contraintes peuvent troubler les interactants (la centration se fait sur quel objet, à quel moment doit se faire la régulation pour ne pas troubler le cours normal de la séquence pédagogique, quelles composantes langagières rendre prioritaires ?). De nouvelles spacialisations sont à considérer lors de la mise en œuvre d'une scénographie qui émerge dans l'interaction en face-à-face et *via* l'écran (par exemple) ; ces règles de collaboration ne vont pas de soi. Il suffit de penser à la capture des interactions entre étudiants de pays et de culture différents, dans laquelle la synchronie audiovisuelle montre combien de variables sont en jeu entre relations à distance et présence et transforment ainsi la configuration enseignant / apprenant et/ou apprenants /apprenants. Comme le souligne Ibnelkaïd (2015, p. 166) : « l'interaction numérique vidéo tient de l'intersubjectivité technico-corporelle et de la collaboration entre locuteurs géographiquement à distance qui œuvrent à se rendre présents l'un à l'autre ».

On ne développera pas ici le surplus de métadonnées (symboles, formats du Web2) qu'impose la complexité techno-sémio-discursive des objets numériques (*cf.* Develotte, 2012 pour une synthèse) entre l'humain et le virtuel, même si cela peut constituer un obstacle ou un défi pour l'enseignant. Si les sciences du langage se sont intéressées à l'écrit et à la communication numériques (Web social) (1990), aux nouveaux terrains d'exploitation « technolangagiers (Paveau, 2015), aux nouveaux environnements en synchronie qui nécessitent des analyses renouvelées (Mondada et Pekarek-Doehler 2000), la didactique peine à légitimer anciennes et nouvelles pratiques, à proposer des formations de formateur ; sans entrer dans l'historique de ces modalités contemporaines qui font débat (élaboration des observables, méthodologie, gestion de l'instabilité et la variabilité, etc.), le versant de la compréhension/interprétation guidée doit rester le pivot de ces terrains, quels qu'ils soient.

4.2 Offrir un cadre interprétatif le plus varié et riche possible

Les éléments du contexte d'élocution facilitent résolument le traitement du sens (par exemple les vues d'écran ne trompent pas sur le sens des mimiques). Ce processus de construction du sens est essentiel, on sait qu'une information est d'abord décodée, se transforme avant d'être traitée par l'interlocuteur qui à son tour doit l'interpréter (et extraire du sens). Naturellement l'apprenant recherche des analogies, construit des hypothèses pour comprendre les données d'un nouveau savoir (souvent par inférence). L'exposition à la langue (*induire un état de réceptivité optimum en rendant l'écoute possible)* permettent conjointement d'imbriquer contexte, écoute et interprétation qui sont des opérations indivisibles. D'où l'utilité du praticien de guider l'apprenant vers les marqueurs contextuels en présence, véritables outils d'explication du sens. On comprend désormais que la compétence orale (au sens large) n'est pas une sorte d'option prête-à-l'emploi à reproduire mécaniquement ou à mémoriser.

Prendre la parole est souvent anxiogène pour l'apprenant, comme le déclare cet étudiant chinois [4] qui a étudié le français pendant cinq ans dans son pays :

> *- Les six premiers mois, j'étais en colère à chaque cours – je ne comprenais rien quand on me parlait français*

4. Étudiant INALCO et Paris 3 (2017) Master Sorbonne nouvelle Paris 3.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

- je préfère ne rien dire que de dire des phrases fausses, je ne suis pas à l'aise avec des francophones

- j'aime parler avec des gens comme moi qui se trompent parfois, là je me sens à l'aise.

Ces déclarations d'apprenants de niveau B1 témoignent de la fragilité et de la vulnérabilité vécues dans les situations d'apprentissage et peuvent freiner la prise de parole. Ils pensent avoir besoin de mémoriser des mots et des structures (ou des expressions) avant de pouvoir prendre la parole, mais doivent comprendre que l'interaction verbale implique une multitude d'actions et de tâches simultanées, de compréhension, de préparation de la réponse, de mise en discours de la réponse, d'autocorrections, d'anticipation, sans compter les inévitables ratés, la gestion des silences, ou encore l'interprétation des signaux non-verbaux. De fait, avant de participer à des échanges en ligne, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle la confrontation par l'exposition à des corpus oraux authentiques (audio et avec la parole graphiquement représentée) facilite la compétence d'interprétation. Je m'appuierai pour illustrer mon propos, sur une recherché menée avec des futurs enseignants de FLE, qui se familiarisent avec l'outil numérique pour enseigner le français parlé à l'aide d'un corpus de français authentique en ligne (CFPP-2000, 2016) [5] et au service de l'interaction en classe de langue : une centration sur la forme et les mécanismes parlés est privilégiée.

Une expérience réflexive menée avec de futurs enseignants de FLE dans le cadre de la formation master (Sorbonne-nouvelle Paris 3) vise à la sensibilisation des traits parlés : elle montre que la richesse des canaux audio, visuel et prosodique est une plus-value, peut permettre une gestion réfléchie des mécanismes parlés et peut être prolongée par des tâches pragmatiques et discursives. La question posée dans l'extrait ci-dessous [6] et susceptible d'être abordée avec une classe d'apprenants de FLE (niveau B) repose sur la thématique suivante : *Être jeune c'est quoi pour vous ?*

Extrait de corpus soumis à l'écoute d'une conversation (et visualisable orthographiquement) entre Julie et Katia :

***Katia** : Ah non **moi les jeunes c'est quand tu** ben tu tu profites enfin pleinement de **c'qui s' passe** sans vraiment réfléchir d'faire des choses dangereuses sans vraiment réfléchir non plus non mais c'est vrai (mh) c'est tout ça et c'est cette légèreté enfin (mh) être légère et pas trop euh... pas trop sérieuse et d's'amuser plus qu'aut'chose pa'ce que si on l'fait pas maintenant on pourra jamais l'faire*
***Julie** : c'est parce que tu réfléchis*
***Katia** : **ouais** mais tu réfléchis tellement que / à la fin*
***Julie** : sur **des trucs que n'en** valent pas la peine mais*
Katia** : **on en a marre** et on aim'rait complètement arrêter mais c'est vrai qu'on réfléchit beaucoup mais c'est sur des choses un peu inutiles '**fin

5. Branca-Rosoff, Fleury S., Lefeuvre F., P. Mat, CFPP 2000) Dans le cadre d'une recherche avec le laboratoire CLESThia Paris 3 et FRACOV nous tentons de créer un rapprochement entre corpus oraux et didactique. Disponible en ligne : « Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000) », http://cfpp2000.univ-paris3.fr/

6. Extrait de la conversation d'Amélie Tourette (étudiante) et Julie et Katia Texeira, 11e arrondissement

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

*des choses qui nous concernent '**fin** plus l'ami l'amour '**fin** pas l'amour réel mais*

***des p'tits trucs** comme ça et **ça nous prend beaucoup la tête** on réfléchit beaucoup **ouais (mh) (mh)** voilà*

***Sonia** (enquêtrice) : et nous là les installés dans la vie on réfléchit plus [rire de Julie] ?*

Pour l'enseignant il est utile de garder à l'esprit que dans la chaîne parlée les irrégularités (reprises, interjections, répétitions) sont naturelles. On peut procéder à des repérages qui participent de la compréhension, comme l'élision de certaines voyelles /e/ ou /i/, lorsque celles-ci sont placées entre deux consonnes simples : « on aim'rait / c'qui s'passe / des p'tits trucs comme ça » : c'est le cas dans une variété de mots grammaticaux (pronoms personnels et réfléchis, pronoms relatifs, conjonctions, prépositions, déterminants et autres) qui peuvent être travaillés selon une approche contrastive écrit/ oral. Le pronom est toujours lisible à l'écrit : « pas de travail » mais à peine perceptible dans la chaîne parlée (pas d'travail).

Cette nouvelle manière d'orienter l'écoute avec une réduction des phonèmes, puis des syllabes facilite l'interprétation. Ces effets cumulés dans un discours (passer d'une unité de sens de quatre syllabes à deux) ne vont pas de soi pour un francophone, d'où l'intérêt de procéder à une écoute informée de ces mécanismes de la parole, en toute connaissance de cause.

Dans de tels extraits parlés, les variations d'usage sont observables grâce à des expressions comme « ça nous prend beaucoup la tête / pas trop sérieuse et d's'amuser plus qu'aut'chose / on en a marre / des trucs qu'en valent pas la peine (- qui n'en - / c'est marrant/ c'est chiant » etc.

Au plan syntaxique les constructions clivées « moi les jeunes c'est quand » certes enseignées en linguistique sont courantes dans les échanges parlés et font partie de la grammaire de l'oral en didactique. Il suffit de souligner qu'elles permettent d'encadrer ou de mettre en valeur un énoncé au moyen de structures telle que : « c'est qui/ c'est que » et ce, pour attirer l'attention immédiatement sur un élément. Ces constructions ont pour but de créer un contraste qui vient renforcer (ou s'opposer) un tour de parole ou un élément qui précède. Cette référence à l'usage est importante, elle n'a jamais éliminé le prescriptivisme en linguistique, car un corpus n'élimine pas le normatif (Auroux, 1998, p. 58). Au plan didactique, il faut envisager la norme comme relevant de l'acceptabilité : les descriptions méta-grammaticales aidant à sa compréhension, celle-ci (la norme) non plus ne va pas de soi en langue étrangère. Ainsi, les corpus oraux permettent à l'enseignant (et par extension aux apprenants) de saisir qu'à l'oral il n'est pas nécessaire d'exiger une grammaticalité identique aux schémas connus de l'écrit.

4.3 « Moi, c'est quand... » ou une grammaticalité plus libre à l'oral

D'un point de vue théorique, la référence aux travaux en sciences du langage se situe à la croisée des approches variationnistes et sociolinguistiques (Gadet, 2003), des travaux en linguistique de l'oral (Berrendonner, 2002), de son approche par les

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

corpus oraux de français parlé (Blanche-Benveniste, 2007 ; Branca-Rosoff *et al.*, 2012), de la didactique du FLE (Weber, 2013 ; 2018 ; 2019) mais également cognitives et pragmatiques (Bandura, 2003 ; Mondada et Pekarek-Doehler, 2000) entre autres.

L'extrait ci-dessus met en évidence que les énoncés parlés répondent à des schémas d'organisation et d'efficacité selon des lois propres à l'oral. Le postulat de base consiste à dire que pour le formateur, la grammaire de l'oral intervient de manière transversale dans la compétence à communiquer langagièrement : elle est présente aussi bien dans les conduites intonatives, gestuelles que dans la forme prononcée et élaborée des énoncés. La morphosyntaxe est plus souple, plus libre pour faire sens, certaines structures que j'appellerais « facilitantes » en didactique ont une valeur avant tout fonctionnelle. Par exemple, amorcer le discours par « moi c'est quand… » pour signifier (je vous donne mon avis), c'est annoncer dans l'instantanéité de quoi il est question et sans doute beaucoup de langues procèdent aux mêmes mises en valeur de l'efficacité parlée. De même, « ce que j'aime c'est les smartphones » les constructions anaphoriques « c'est ce, ce que, c'est ça » évitent à l'oral la construction de phrases complexes « c'est vrai qu'on réfléchit beaucoup en LE ». À l'oral, souvent les mots jaillissent de façon aléatoire, avec des juxtapositions « c'est sur des choses un peu inutiles 'fin des choses qui nous concernent …'fin plus l'ami l'amour 'fin », avec des périphrases ou des raccourcis de parole. Cette forme décomplexée, caractéristique du langage parlé ne signifie pas pour autant que les moments de systématisation soient inutiles, bien au contraire. En amont d'une production libre planifiée et guidée par le formateur et préparée à l'avance « il définit le cadre, les acteurs, les contraintes, les critères de réussite » il pourra veiller à la fois à la prononciation, à la relative fluidité ou aisance du discours, à l'étendue du vocabulaire (pas trop répétitif ou élémentaire), tout en gardant une oreille vigilante au degré d'élaboration du discours dans l'interaction (structures simples, juxtaposées ou complexes). Globalement, dans les descripteurs de compétences du CECRL, 2001, p. 55) sur lesquels s'appuient les praticiens, on lit en effet : « peut comprendre une interaction entre locuteurs natifs », peut « suivre les principaux points d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée ». Cela revient à devoir considérer comment pédagogiquement il est possible de travailler ces extraits de corpus avec une classe d'apprenants ?

4.4 Compétence langagière et variation

Un tel corpus d'approche conversationnelle (d'inspiration ethnométhodologique) intéresse les publics jeunes, parce qu'il mêle des origines, des locuteurs de plusieurs générations, sur la base du « français commun parisien » et ses variétés. Un travail d'écoute guidé (extraire le contexte d'échange pour saisir de quoi il est précisément question peut être suivi d'une phase de contrôle cognitif (ou étayage cognitif) pour la maîtrise consciente des éléments nouveaux et développer ainsi à l'oral une conscience grammaticale et langagière en LE (prélever et discuter par petits groupes sur la langue et ses caractéristiques propres) pour en dégager des règles d'organisation (voir plus haut). Un apprentissage en autonomie ou semi-dirigé sur ces extraits écoutés, puis visualisés) stimule la réception conjointement à la production, qui ne sont autres que des étapes de « procéduralisation contrôlée » pour reprendre l'expression de Griggs

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

(2007, 192). Une extension vers les variations du lexique apprend à prendre conscience de la variation en LE, de connaître les usages et améliorer sa compétence sociolinguistique : les apprenants non-francophones sont demandeurs de situations courantes (comment parlent les jeunes ?), tel que l'exprime cette étudiante (E) non francophone en échange en France :

La seule personne qui comprenait ce qui était dit par des jeunes étudiants du lycée de Poitiers, c'était moi. La raison, va peut-être être surprenante : je comprenais ce qui était dit par les français, grâce à l'écoute des chansons du groupe rock "Téléphone"! (Sorbonne-nouvelle, Paris 3, 2019).

Il est donc important de favoriser cette confrontation à la variation en LE (Gadet, 2001), en somme de valoriser l'autonomie de l'apprenant sous toutes ses formes : un accompagnement personnalisé et de prise de conscience des besoins (en prononciation, dans la phase de construction verbale et syntaxique, mais aussi pragmatique et posturale). Mais « les apprenants arrivent-ils seuls à atteindre de tels objectifs ? » est une question souvent redoutée des enseignants : tout apprentissage guidé (écoute guidée d'un document sonore, appréciation des faits de langue (ce que je sais faire et ce qu'il me faut encore travailler...) n'est pas insurmontable, ces prises de conscience et de responsabilité favorisent bien au contraire la motivation des apprenants.

5 Conclusion

J'ai voulu montrer que la manière de faire coexister le texte, la voix et les corps (intonations, postures perceptibles) est facile d'accès par le biais de corpus oraux en ligne pour diversifier la compétence à communiquer de manière vivante. Des effets « zoom » sur la langue-culture, associés à un travail combinatoire sur les composantes de la parole inhérente à l'interaction verbale permet conjointement d'explorer et de porter un regard critique et distancié sur la langue dans toutes ses richesses. C'est là, une manière de donner un statut aux données du corpus visualisé par l'utilisateur, dont le premier concerné est l'enseignant, surtout quand il a rarement le temps de se former. Toutefois, en n'écartant pas complètement l'idéologie et l'historicité du français parlé abordé en introduction de cette contribution, les acteurs éducatifs admettront plus facilement qu'il est question de territoires entre des objets, des représentations idéologiques en tension depuis plusieurs siècles et qu'ils conditionnent les enjeux socioéducatifs en didactique des langues auxquels tout acteur doit faire face.

Bibliographie

Abecassis, Michaël ; Ayosso, Laure ; Vialleton, Elodie. (dir.) (2007), *Le français parlé au XXI^e siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, vol 2, L'Harmattan, Paris.

Auroux, Sylvain, *La raison, le langage et les normes*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

Bally, Charles„ *Le langage et la vie*,Atar-Carl Winter's, Genève-Heidelberg, 1913.

Bandura, Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck, Bruxelles, 2013.

Bange, Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Paris Crédif, 1992.

errendonner, Alain, *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*, Peter Lang, Berne, 1982.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Blanche-Benveniste, Claire. « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société,* vol. 121-122, *Presses universitaires de France,* France, p. 129-139, 2007.

Branca-Rosoff, Sonia ; Fleury, Serge ; Lefeuvre, Florence ; Pires, Matthiew (dir.) (2012) *Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000)*, http://cfpp2000.univ-paris3.fr (consulté le 05/02/2020).

Branca, Sonia ; Lefeuvre, Florence. « Le Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 : constitution, outils et analyses. Le cas des interrogatives indirectes », *Corpus de français parlé et français parlé des corpus* (Avanzi Mathieu, Béguelin Marie-José, Diémoz Federica, eds), Corpus, n° 15, 2016 (https://corpus.revues.org/), p. 265-284. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01520128 (consulté le 05/02/2020).

Canguilhem, Georges. *Le Normal et le Pathologique*, 2e éd., Presses universitaires de France, Paris, 1972.

Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer.

CECRL, Conseil de l'Europe, Hatier, Paris, 2001, 2018.

Develotte, Christine. « L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives », Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF, 2012, http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100213 (consulté le 05/02/2020)

Deulofeu, Henri-Jean (2011). « Permanence et évolution des caractéristiques structurelles dans les divers « genres » du français écrit et oral », *L'information grammaticale,* No 129, p. 20-25.

Doueihi, Michaël, *Pour un humanisme numérique,* Librairie du XXIe siècle, Seuil, Paris, 2011.

Gadet, Françoise (2001). « Enseigner le style », *Oral, variabilité et apprentissage*, *Le français dans le Monde, Recherches et applications,* Hachette, Paris„ p. 63-68.

Gadet, Françoise. *La variation sociale en français,* A. Colin, Paris, 2003, 2007.

Goudailler, Jean-Pierre (2002) « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », *La linguistique,* vol. 38, p. 5-24.

Griggs, Pierre, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, L'Harmattan, Paris, 2007.

Guichon, Nicolas, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier –Hatier, Paris, 2012.

Hu, Yu (2011) « Place du communicatif et didactique dans les pratiques et les représentations d'enseignants chinois de français », *Synergies Chine,* No 6,

Hymes, Dell Lattaway, *Vers la compétence de communication* (1971), Hatier, Crédif, Paris, 1984.

Ibnelkaïd, Samira (2015) « Scénographie d'une ouverture d'interaction vidéo », *Réseaux* vol. 6, B-No 194), p. 125-168. https://www.cairn.info/revue-reseaux-2015-6.htm (consulté le 05/02/2020)

Lahire, Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, coll. Essais et recherches, Paris, 1998.

eizoz, Jérôme, *L'âge du roman parlant (1919-1939). Écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat* Droz, Genève, 2001.

Mondada, Laurenza ; Pekarek-Doehler, Simona (2000) Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, Aile,* No 12, p. 147-170.

Paveau, Marie-Anne (2015). « Ce qui s'écrit dans les univers numériques » *Itinéraires* 2014-1„ http://itineraires.revues.org/2313 (consulté le 05/02/2020), doi : : 10.4000/itineraires

Rey, Alain ; Duval, Franck ; Siouffi, Gilles. *Mille ans de langue français, histoire d'une passion*, Tempus, Paris, 2007, 2011.

Rieffel, Rémy, *Révolution numérique révolution culturelle* ? Gallimard, Folio, Paris, 2014.

Siouffi, Gilles ; Steuckart, Annedir.) (2007), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Peter Lang Bern.

Swain, Michaël (2000) « The Output Hypothesis and Beyond : Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue », *in* Lantolf, Jean-Pierre (dir.). *Sociocultural theory and second language learning,* Oxford University Press, Oxford, p. 97-114.

Vygotski, Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, Éditions Sociales, Paris, 1936, 1985.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Weber, Corinne, *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé,* Didier, Collection « Langues et didactique », Paris, 2013.

Weber, Corinne (2016) « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ? »„ in Abou Haidar Laura, Llorca Régine (dir.), *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, No 60 Clé International Paris, p. 35-46.

Weber Corinne (2018) « Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? » *in* Santos Anna Clara & Weber Corinne (dir.), *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques,* Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, Paris, p. 199-220.

Weber, Corinne (2019) « La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions », *in* Calinon Anne-Sophie ; Hamma, Badredine ; Ploog, Katja ; Skrovec, Marie, *Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français*, Presses universitaires de Franche-Comté, France, p. 295-313.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669