

FRANÇAIS ORAL OU FRANÇAIS PARLÉ ? QUELLES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ?

Roberto Paternostro

Université de Genève

Mots-clés

Français oral - français parlé - didactique du français langue étrangère - didactique de l'oral.

Keywords

Oral French language - spoken French - teaching of French as a foreign language - teaching of oral skills.

Résumé

Les expressions « français oral » et « français parlé » sont souvent utilisées comme des synonymes. Pourtant, si « oral » permet de mettre l'accent sur le médium d'expression et s'oppose en ce sens à « écrit », il semble également renvoyer à un objet flou, pour la définition duquel un recours à ses propres représentations et idéologies s'avère nécessaire. Le terme « parlé », quant à lui, semble mettre l'accent sur la langue en usage, mais risque de restreindre son interprétation à un français familier ou informel. Si l'une ou l'autre qualification semble donc présenter des avantages et des inconvénients, leur appréhension n'est pas sans incidences sur l'enseignement du français.

Abstract

The expressions "oral French" and "spoken French" are often used as synonyms. However, if "oral" allows to focus on the medium of expression and in this sense is opposed to "written", it also seems to refer to a vague object, for the definition of which it is necessary to rely on one's own representations and ideologies. The term "spoken", on the other hand, seems to emphasize the language in use, but its interpretation may be reduced to familiar or informal French. If one or the other term seems to have both advantages and disadvantages, their conception is not free of consequences for the teaching of French.

Introduction

Français « oral » ou français « parlé » ? Tout en étant proches, ces deux expressions ne sauraient être considérées comme des synonymes, car elles ont des implications qui sont loin d'être anodines, notamment lorsqu'il est question d'enseignement du français. Dans cet article nous essaierons, dans un premier temps, d'explicitier les nuances qui se cachent derrière les expressions français oral/parlé et, tenterons, dans un deuxième temps, de montrer les implications que l'adoption de l'une ou de l'autre perspective peut avoir sur l'enseignement du français langue étrangère et seconde (FLE/S). Cette réflexion sur l'enseignement du français oral/parlé nous permettra également de prendre en considération les questionnements auxquels sont souvent confrontés les enseignants de FLE/S. Nous en avons identifié trois, qui nous paraissent essentiels à la construction de ce qui pourrait s'appeler une « didactique du français parlé » : (1) Quelles caractéristiques du français parlé seraient pertinentes pour l'enseignement ? (2) À quel niveau faut-il introduire le français parlé ? Peut-on établir une progression ? (3) Quelles sont les approches, les techniques, les activités à retenir ? La présentation d'exemples tirés du terrain nous aidera à répondre à quelques-unes de ces questions.

1. Français « oral » ou français « parlé » ?

Comme l'affirment Ravazzolo *et al.* (2015 : 20), « si tout français parlé prend forcément place dans des situations d'oral, tout oral ne s'organise pas autour d'un français parlé ». La distinction français oral/parlé est ainsi posée. Le français oral, le plus souvent employé en opposition au français écrit, est considéré avant tout comme un « moyen » d'expression (Cuq, 2003 : 182). Il émane davantage du discours didactique et semble se poser en objet « légitime » pour l'enseignement. Le français parlé, en revanche, se profile davantage comme relevant du domaine de la linguistique. Il met l'accent sur les faits de langue qui caractérisent le discours, mais semble se poser, la plupart du temps, en objet non légitime pour l'enseignement, car son interprétation est souvent restreinte à la seule acception de français « familier ».

1.1. Le français oral

À propos du français oral, Weber (2016 : 35) suggère que dans le domaine de la didactique le terme « oral » est employé comme un « terme générique à visée pédagogique ». Souvent utilisé pour désigner la capacité (de l'anglais *skill*) à comprendre et à se faire comprendre oralement (Cuq & Gruca, 2017 : 148-154), l'oral est, en effet, considéré comme une réalité homogène, construite de manière spéculaire par rapport à l'écrit et – pour ainsi dire – « prête à l'emploi ». Les principes et les faits de langue qui le caractérisent sont rarement décrits ou questionnés. Hormis quelques phénomènes tels que l'interrogation sans inversion ou l'emploi de termes « familiers »¹, qui ont fait leur apparition dans les méthodes de langue depuis l'avènement des approches communicatives (voir, entre autres, Le Bougnec *et al.*, 2014), l'oral demeure une « désignation générique d'usages, [...] un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées » (Weber, 2013 : 5).

Un exemple qui nous paraît bien illustrer ces propos est le traitement qui est fait du terme « oral » dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (ci-après CECRL) (Conseil de l'Europe, 2018). Le terme « oral » y figure soit en tant qu'adjectif (83 occurrences), pour caractériser le type d'habileté en question (compréhension, production, médiation, interaction), soit en tant que nom (65 occurrences), pour indiquer l'oral en tant que moyen d'expression, en opposition à l'écrit. En revanche, l'objet oral n'y est jamais défini ni caractérisé, car il semble être donné pour acquis que l'utilisateur du CECRL sait pertinemment ce à quoi ce terme se réfère. Dès lors, les « réalités variées », auxquelles fait allusion Weber (*idem*), qui se cachent derrière l'objet oral, ne sont pas explicitées et sont passées sous silence.

¹ La manière dont le CECRL emploie le terme « familier » peut suggérer une certaine ambiguïté. En effet, celui-ci est pour la plupart utilisé en tant que synonyme de « proche », « connu » (cf. les occurrences : « mots familiers » ou encore « vocabulaire familier », dans les descripteurs du niveau pré-A1 (p. 63)). Il faut attendre les niveaux B2 et *supra*-B2 pour que le terme « familier » soit employé en tant que synonyme de « langage courant » (cf. les occurrences : « langage familier » (p. 64), « contexte social familier » ou « termes familiers » (p. 144)). Cependant, cette distinction n'est pas thématisée et aucune explication n'est donnée à propos de ce que les auteurs entendent par ce terme. C'est donc au lecteur qu'incombe la tâche d'en interpréter le sens.

Face à la complexité de l'« oral », la réaction la plus commune, poursuit Weber (*idem*), est de se référer à ses expériences et représentations : l'oral n'est pas l'écrit, mais on n'arrive pas à expliquer ce que c'est... C'est une version dévalorisée de l'écrit, une langue « spontanée », c'est-à-dire « familière » ou « informelle », à apprendre sur le tas. Pour sortir de cette impasse, Weber (2013) suggère le recours à la notion d'« oralité » et souligne la nécessité de déconstruire l'objet « oral » pour analyser ses constituants (phonétique, prosodie, syntaxe, discours), afin de favoriser la prise de conscience que l'oral se caractérise en interaction et qu'il est empreint de variation. Cette déconstruction de l'objet oral a le mérite de mettre en relief son caractère pluridisciplinaire et multidimensionnel et de solliciter les compétences transversales impliquées dans l'expérience interactionnelle.

Ancrés dans la tradition linguistique allemande, Koch & Oesterreicher (2001) proposent une caractérisation d'ordre pragmatique des formes de langue, qui permet de faire apparaître l'oral sous un nouveau jour. L'oral et l'écrit, abusivement associés à l'informel et au formel, ne se distinguent en réalité que par le médium phonique et graphique. La distinction formel/informel relève plutôt du niveau conceptionnel et s'actualise sur un continuum qui s'étend entre les pôles de la proximité et de la distance communicationnelle, réelle ou supposée. Dans cette perspective, la forme « standard » de la langue peut être associée à la notion de « distance » et est pertinemment sélectionnée lorsque des locuteurs interagissent sans pouvoir s'appuyer sur un ensemble commun de savoirs et d'expériences. Les formes non standard, en revanche, peuvent être associées à la notion de « proximité » et entraînent la sélection d'unités linguistiques qui ne peuvent être interprétées qu'à partir d'un savoir partagé (voir Gadet & Guerin, 2008). Ceci n'est pas sans conséquences sur la manière d'appréhender la langue et nous amène à revoir la notion de français oral/parlé, car celui-ci ne correspond pas automatiquement à une langue « spontanée » ou « familière », comme évoqué plus haut, et n'entraîne pas *de facto* l'actualisation de traits linguistiques non standard. L'oral n'étant qu'un médium, les faits de langue qui le caractérisent restent encore à être définis et ceci ne peut se faire que de manière contextuelle, en fonction des paramètres régissant le continuum communicationnel immédiat-distance.

1.2. Le français parlé

Si l'on reprend l'affirmation de Ravazzolo *et al.* (2015 : 20), selon laquelle « [...] tout français parlé prend forcément place dans des situations d'oral, [alors que] tout oral ne s'organise pas autour d'un français parlé », l'on peut légitimement se poser la question : qu'est-ce que donc le français parlé ? une version restreinte de l'oral ? une forme spécifique d'oral ?

On ne peut pas aborder la notion de français « parlé » sans se référer aux travaux du GARS (Groupe Aixoise de Recherche en Syntaxe)². Ces derniers marquent, en effet, un moment fondateur dans l'étude du français parlé, qui – comme l'affirme Gadet (1997 : v) – était jusque-là resté un domaine étudié de manière non systématique. Le français parlé se caractérise, selon Blanche-Benveniste (2005 : 17-18), par une imbrication étroite de « dire » et de « dit », où discours (c'est-à-dire les éléments linguistiques) et commentaires/évaluations (à savoir, les éléments épilinguistiques) s'entrelacent. C'est un discours généralement non préparé à l'avance, qui se produit au fur et à mesure et où les traces de cette production, souvent peu aisées à lire, constituent un véritable sujet d'observation et d'étude. Sans aller jusqu'à affirmer l'existence d'une « grammaire » du français parlé, qui serait différente de celle du français écrit (Blanche-Benveniste, 2005 : 17), l'auteure souligne que l'étude du français parlé permet la description et l'analyse de processus que tout locuteur utilise lorsqu'il parle ainsi que des principes qui le caractérisent et qui ne sauraient correspondre en tous points à ceux du français écrit.

Gadet (1997 : v) inscrit le français parlé dans la notion plus ample de français « ordinaire », qu'elle définit comme la langue de tous les jours, que tout un chacun utilise dans son fonctionnement quotidien, avec un minimum de surveillance sociale. L'étude de langue ordinaire a traditionnellement été prise en compte par la sociolinguistique, mais ne s'identifie pas complètement à celle-ci, poursuit l'auteure (*idem*), car la tentative d'expliquer des variations qui caractérisent le discours uniquement par leurs dimensions sociales restreint le champ d'études, du fait que le social ne peut pas tout expliquer. Le rapprochement du français parlé au français ordinaire pourrait, dès lors, nous orienter vers une acception restreinte du qualificatif

² Voir, entre autres, la revue *Recherches sur le français parlé* (GARS, 1977-2004) et l'ouvrage de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1986).

« parlé ». En réalité, le français ordinaire n'est appréhendé que comme l'une des formes que peut prendre le français parlé. Ce dernier, en effet, s'actualise sur le continuum communicationnel immédiat/distance, pour reprendre le modèle de Koch & Oesterreicher (2001) évoqué plus haut, et mobilise des formes linguistiques en lien avec les différents paramètres contextuels (situation de communication, relation entre les interlocuteurs, pratiques sociales et discursives, etc.). Ainsi, le français parlé peut se traduire par des réalisations qui se distinguent de celles en usage dans un français écrit normé, c'est-à-dire la succession « ordonnée » de syntagmes dans des « phrases » achevées, mais il ne s'agit pas forcément de l'actualisation d'une langue non standard. En somme, le français parlé se révèle plus complexe qu'il n'y paraît, car il peut faire usage de constructions très élaborées et porte de manière plus évidente les traces du sujet énonciateur, du contexte d'énonciation, la possibilité d'autocorrection, de reformulation, de reprise (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 18). Ceci explique peut-être en partie pourquoi, sur le plan didactique, le français parlé est souvent relégué à un apprentissage informel ou réservé aux niveaux les plus avancés (voir Tyne, 2009).

2. Les caractéristiques du français parlé et ses implications pour l'enseignement

Le français parlé se distingue par un certain nombre de spécificités, susceptibles de complexifier la tâche aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. Une synthèse de différents ouvrages (Gadet, 1997 ; Blanche-Benveniste, 2005 ; Bertot & Hassan, 2015 ; Ravazzolo *et al.*, 2015 ; Abou Haidar & Llorca, 2016) nous permet d'en recenser au moins six :

(a) Linéarité : l'oral se construit et se produit en temps réel, ce qui implique l'impossibilité de réviser son énoncé avant sa production externalisée pour y apporter des modifications. De ce caractère linéaire découle un certain nombre de spécificités telles que reformulations, faux départs, abandons, hésitations, bribes, scories, etc. Ces phénomènes sont assez « naturels » et automatiques pour un locuteur ayant le français comme langue première. En revanche, pour un locuteur apprenant le français comme langue étrangère, l'initiation à ces traits d'oralité s'avère essentielle, car ils ne sont pas tous comparables à ceux de leurs langues premières. Les étapes

de sensibilisation et de planification revêtent un intérêt particulier, car elles permettent la prise de conscience de ces phénomènes, le réemploi et la mise en place d'un certain nombre d'automatismes ;

(b) Volatilité : l'oral se déploie sous forme d'ondes sonores et ne laisse pas de traces pérennes, sans le recours aux technologies. L'avènement d'outils permettant l'enregistrement et la rediffusion audio et audio-visuelle ont été à l'origine de la naissance de la phonétique expérimentale et des sciences de la parole, mais il a également révolutionné le domaine de l'enseignement-apprentissage (voir Galazzi, 2002) ;

(c) Variabilité : l'oral est empreint de variation et requiert le développement de capacités fines d'analyse, aussi bien de la part des enseignants que des apprenants. Ces capacités ne méritent pas d'être reléguées à un apprentissage informel et devraient faire l'objet d'un enseignement-apprentissage explicite. De plus, comprendre les significations véhiculées par les traits variationnels constitue un réel objectif d'apprentissage. Dans le cas d'un séjour en immersion voire d'une expérience plus stable dans un pays où la langue cible est parlée, la production entre également en ligne de compte. Nous reviendrons sur ce point plus loin ;

(d) Nature multimodale et située : l'oral implique la prise de parole publique et/ou en interaction et demande une gestion complexe de différents facteurs (compréhension/production, planification et contrôle du discours, cohérence sens-forme, poursuite d'un but communicatif et interactionnel, adaptation au contexte et à l'interlocuteur, multimodalité, etc.). L'expression orale sollicite l'individu dans son intégralité, ce qui est rarement pris en compte dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. En outre, ces aspects peuvent être source de stress et avoir un impact non négligeable sur la performance des apprenants ;

(e) Différenciation : l'oral n'est pas seulement moyen d'expression, mais aussi objet d'apprentissage, ce qui fait toute la différence entre un apprenant-répondant, qui se limite à répondre aux sollicitations de l'enseignant, et un apprenant-locuteur, qui est capable de s'exprimer et d'interagir en français dans des contextes et des activités multiples et variés ;

(f) Évaluation : l'apprentissage de l'oral implique l'importance de revenir sur sa production et/ou de s'en souvenir, de comprendre ses erreurs et de pouvoir y remédier. Des dispositifs didactiques spécifiques sont alors nécessaires, car la seule

correction *in vivo* ne s'avère pas très utile. Les apprenants, en effet, arrivent difficilement à comprendre et à retenir des remarques faites par l'enseignant pendant l'activité de production orale. Un retour détaillé et systématique, qui intervient *a posteriori*, peut s'avérer plus efficace et constitue une réelle occasion d'apprentissage. Du côté de l'enseignant, le fait de revenir sur la production « effective » des apprenants et de ne pas s'appuyer uniquement sur ses notes ou sa mémoire, garantit une objectivité accrue en termes d'évaluation.

La réflexion autour des caractéristiques propres au français parlé et la recherche d'outils pédagogiques appropriés constituent le point de départ vers la construction d'une didactique du français parlé.

3. Les défis et les enjeux de l'enseignement du français parlé

L'enseignement du français parlé peut se révéler un véritable défi et comporte également un certain nombre d'enjeux. Comme l'évoque Chiss (2011 : 12), en effet, la culture française (et francophone !) du langage se caractérise par ce qu'il appelle un « conflit de représentations », c'est-à-dire un clivage entre l'uniformité de la norme et l'hétérogénéité des usages. Auger (2007 : 122) ajoute que :

l'enseignant est bien en peine de trouver une posture. Il est censé agir en linguiste, en instructeur de la forme décrite ; et, en même temps, en tant que locuteur, il perçoit les marchés linguistiques et mesure l'écart qui existe entre les pratiques de ses apprenants et la norme à enseigner.

L'enseignant peut éprouver un sentiment d'échec face à la norme pédagogique, car il ne sait pas comment concilier la description de la langue et de ses variations avec une vision normative prônant l'enseignement de « la » langue française, pure, homogène, immuable. Accepter d'enseigner le français parlé, en effet, reviendrait à s'éloigner de l'enseignement du français oral, selon l'acception traditionnelle du terme décrite en 1.1., dont le modèle est calqué sur le français écrit normé. Il s'agirait également d'abandonner les représentations communes selon lesquelles le français parlé serait forcément du français familier, ce qui *de facto* le poserait comme un objet légitime pour l'enseignement.

Une fois surmontée la réticence initiale concernant l'enseignement du français parlé, il reste encore un certain nombre de nœuds à démêler. Ces derniers peuvent

être résumés en trois questions principales, que nombre d'enseignants se posent, lorsqu'ils sont confrontés à l'enseignement du français parlé : (1) quelles caractéristiques du français parlé seraient pertinentes pour l'enseignement ? (2) à quel niveau faut-il introduire le français parlé ? peut-on établir une progression ? (3) y a-t-il quelques approches, techniques ou activités qui pourraient s'avérer particulièrement utiles et pertinentes ? Nous essaierons, dans les lignes qui suivent, d'apporter quelques réponses.

3.1. Quelles caractéristiques du français parlé seraient pertinentes pour l'enseignement ?

La réponse à cette question nécessite une remarque préliminaire : il faudrait à tout prix éviter le risque de tomber dans le piège de croire que le français parlé est homogène et immuable, tout comme le français « normé ». Dans ce cas-là, en effet, l'on ne ferait que remplacer une norme par une autre. Le français parlé, comme toute forme de langue, est essentiellement non homogène et dynamique, étant lui aussi soumis aux paramètres contextuels décrits en 1.2. Dès lors, ce dernier est lui-même empreint de variation et est à adapter et à contextualiser, en fonction de la situation de communication et des besoins des apprenants.

Parmi les caractéristiques du français parlé, nous avons essayé d'opérer une sélection, qui ne saurait être exhaustive, des traits principaux recensés dans la littérature : Blanche-Benveniste (2005) ; Detey *et al.* (2010) ; Gadet (1997 ; 2007 ; 2017) ; Guerin & Moreno (2015) ; Paternostro (2016a) ; Ravazzolo *et al.* (2015) ; Rossi (1999) ; Weber (2013).

(a) Spécificités « matérielles » de l'oral :

- Linéarité et volatilité ;
- Répétitions de mots grammaticaux (le, et, plus, de, etc.) ;
- Amorces (avortées ou anticipations de ce qui est dit après) ;
- Énoncés inachevés (abandons) ;
- Incises (plus ou moins longues, avec possibilité d'imbrication) ;
- Phatiques et ponctuels (intégrés ou non à la structure syntaxique) ;
- Hésitations (*eah...*, pauses, allongements vocaliques, etc.).

(b) Quelques traits phoniques et prosodiques, dont la plupart coïncident avec les « facilités » de prononciation :

- Assimilations de sonorité (ex. *je sais pas* [ʒepa]) ;
- Assimilations du mode d'articulation (ex. *maintenant* [mɛ̃nɑ̃]) ;
- Harmonie vocalique (ex. *surtout* [sɜʁtu]) ;
- Simplification de groupes consonantiques complexes, à l'intérieur du mot (ex. *quelque chose* [kɛkʃoz]) ou en finale (ex. *quatre* [kat]) ;
- Réductions vocaliques (ex. *tu as* [ta], *c'était* [stɛ]).
- Élision fréquente du e muet ;
- Variabilité des liaisons non catégoriques ;
- Réduction des contextes de liaison catégorique ;
- Intonations expressives ;
- Intonation à valeur syntaxique et pragmatique, étroitement liée au contexte (ex. *niveau vacances / pour moi / c'est toujours la plage*).

(c) Quelques traits morphosyntaxiques :

- Emploi différent des temps verbaux (passé composé vs. passé simple, futur périphrastique vs. futur synthétique, etc.) ;
- Redoublement du sujet ou détachement (ex. *les gens ils veulent*) ;
- Rareté des inversions, en particulier dans l'interrogation : (1) totale (ex. *il vient ?*) ; (2) partielle, avec mot interrogatif à la fin (ex. *d'où tu viens ? tu viens d'où ?*) ; (3) *in situ* (ex. *je ne sais pas tu veux dire quoi*) ;
- Emploi de « on » et de « ça » ;
- Emploi de la négation courte (uniquement avec *pas*, *plus*, etc.) ;
- Dislocations : (1) à gauche (ex. *ce mec, il me rend fou*) ; (2) à droite (ex. *il me rend fou, ce mec*) ;
- Clivées (ex. *c'est les abats / que j'aime pas*) ;
- Pseudo-clivées (ex. *le problème aussi / c'est que je sais pas si tu connais toutes les étapes...*) ;
- Dispositifs « facilitants » :
 - (1) « c'est /c'était » + adj. (ex. *c'est génial ! c'était super !*) ;
 - (2) « ça » + verbe (ex. *ça fait bizarre, ça fait drôle*) ;
 - (3) « niveau » + syntagme nominal (SN) (ex. *niveau logement...*) ;
 - (4) tronctions de mots (ex. *resto U, cafet, exam, fac*) ;

• Formes de la requête :

- (1) « je peux », « je pourrais », « je veux », « je voudrais », « j'aimerais », « je souhaiterais » + SN ou syntagme verbal (SV) ;
- (3) annonce au futur (forme périphrastique) + SN (ex. *je vais prendre*) ;
- (4) annonce du produit voulu (ex. *une baguette*) ;
- (5) obligation avec « falloir » (ex. *il (me) faudrait* + SN (ex. *une baguette*)).

(d) Quelques traits discursifs :

- Connecteurs, particules discursives, ponctuels : « quoi », « enfin », « quand même », « bon », « alors », « donc », « mais », « ben », « ben voilà », « voilà », « puis », « du coup », « finalement », « eh ben », « comme quoi », « tu vois/tu sais », « au fait », « dis-donc », « waouh », « bof », « hé », « boum », « beurk », « écoute », « dis-donc », ... ;
- Particules d'amorce ou d'extension : « ouais », « non », « genre », « ah », « oh », « eh », « et tout ça », « et tout », « nanana », etc.

(e) Quelques traits interactionnels (régulation de la parole en interaction) :

- Acquiescements ou autre élément phatique (ex. *oui, hm hm, ...*) ;
- Introduction/clôture du tour de parole ;
- Chevauchements (y compris leurs aspects culturels) ;
- Salutations, remerciements, excuses (énoncés stéréotypés chargés d'une forte valeur relationnelle) ;
- Rituels et routines.

Comme évoqué plus haut, cet inventaire n'est pas exhaustif, mais donne un large aperçu des faits de langues qui caractérisent le français parlé et qui sont susceptibles de contribuer à la définition d'une didactique du français parlé. Cependant, recenser les spécificités du français parlé n'est que la première étape d'un parcours de didactisation qui reste à construire.

3.2. À quel niveau faut-il introduire le français parlé ? Peut-on établir une progression ?

Si l'on se réfère au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018 : 143-144), la compétence sociolinguistique, illustrée par une échelle de descripteurs appelée « adéquation sociolinguistique » se focalise quasi-exclusivement sur les aspects socioculturels, liés aux codes sociaux et aux règles de politesse. Les différences de

registre sont mentionnées, mais jamais explicitées, et – dans tous les cas – n'interviennent pas avant le niveau B2 (voir, entre autres, Falkert, 2016a). Devrait-on en conclure que le français parlé, dans toute la palette de ses variations ne pourrait pas être introduit avant ce niveau ? Avant de répondre à cette question, trois remarques préliminaires nous semblent fondamentales :

(a) Distinction perception/production : « comprendre » le français parlé constitue un objectif d'apprentissage à tous les niveaux, car l'apprenant, notamment dans un milieu homoglotte, est immédiatement exposé à la langue telle qu'elle est parlée, sans filtres possibles (voir Falkert, 2016b). De ce fait, il n'y a pas de raison de limiter le contact avec les traits propres au français parlé, car – même si tout n'est pas compris – le contact régulier permet une sensibilisation progressive. En revanche, la production de traits relevant du français parlé ne représente pas toujours un objectif d'apprentissage, dans tous les cas pas de manière prioritaire, notamment en milieu alloglotte, même si ce point mériterait d'être discuté (voir Valdman, 2000). En effet, lorsqu'il est question de traits tels que l'emploi de la forme courte de négation, l'assimilation de sonorité dans des syntagmes du type « j(e) sais pas » ou encore de l'interrogation partielle sans inversion avec mot interrogatif placé à la fin, il semblerait bénéfique que des apprenants débutants ou élémentaires y soient confrontés.

(b) Moyen de communication vs. objet de réflexion et d'enseignement : d'un point de vue didactique, l'introduction du français parlé devrait dans un premier temps se faire en tant qu'objet de réflexion, c'est-à-dire par une approche réflexive, qui favorise l'observation en contexte et le repérage de formes et d'usages. C'est seulement dans un second temps que le français parlé peut être introduit en tant qu'objet d'enseignement, en perception d'abord, puis en production, en fonction des besoins des apprenants et des contextes d'apprentissage. À terme, il peut également être envisagé en tant que moyen d'expression, en accord avec ce qui a déjà été exposé ci-avant.

(c) Lien avec l'acquisition de la compétence sociolinguistique en L2 : l'enseignement-apprentissage du français parlé se pose en lien direct avec l'acquisition de la compétence sociolinguistique, à savoir la capacité des apprenants

à entrer en relation avec la communauté dans laquelle ils vivent (ou souhaiteraient vivre) et à y construire leur identité par le langage (Regan *et al.*, 2009). Selon ces auteurs, l'acquisition de la compétence sociolinguistique s'avère aussi importante que l'acquisition de la langue-système, communément appelée « grammaire », ce qui plaide en faveur d'une sensibilisation précoce aux formes propres du français parlé. De plus, cette compétence prend appui sur les savoirs et les savoir-faire que tout apprenant possède déjà dans sa langue première (ainsi que dans les autres langues composant son répertoire langagier), car celui-ci n'est jamais *tabula rasa* face à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (voir Gadet, 2012). Dès lors, l'apprenant pourra tirer profit de ses pratiques linguistiques et de son expérience de socialisation en langue première lorsque confronté à l'apprentissage du français parlé et de sa valeur « sociale » (voir 3.2.2.).

3.2.1. Propositions pour l'enseignement du français parlé

Compte tenu des trois remarques préliminaires exposées ci-avant, nous avons essayé de reproduire dans le tableau ci-dessous une liste synthétique de traits caractérisant le français parlé (voir *supra*), qui pourraient être introduits selon les niveaux du CECRL, afin d'esquisser une sorte de « progression ». Il s'agit d'un outil pédagogique ayant pour but d'aider les enseignants à s'y retrouver, s'ils souhaitent se lancer dans l'enseignement du français parlé en FLE/S. Nous avons néanmoins essayé de mettre en place quelques garde-fous, afin d'éviter que notre démarche ne soit mésinterprétée : l'organisation du tableau par double-niveaux ainsi que le choix du trait en pointillé indiquent que cette liste nécessite d'être adaptée en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage, des besoins et des spécificités des apprenants. Certains traits peuvent, par conséquent, être (ré)introduits plus tôt ou plus tard par rapport au classement qui en est fait, afin d'éviter tout cloisonnement des formes linguistiques et des niveaux.

Niveaux	Phonétique	Morphosyntaxe	Aspects discursifs	Aspects interactionnels
B1-B2	Simplification groupes consonantiques, variabilité des liaisons non catégoriques, emploi restreint des liaisons catégoriques, intonation « syntaxique / pragmatique ».	Dislocations, clivées / pseudo-clivées (plus complexes).	Quelques connecteurs et ponctuels plus complexes (comme quoi, quand même, au fait, en fait), particules d'amorce et d'extension dans discours rapporté.	Rituels et routines, chevauchements.
A2-B1	Assimilations de sonorité / du mode d'articulation, élision du e, harmonie vocalique, réductions vocaliques, intonations expressives.	Temps verbaux (passé), dislocations simples, clivées / pseudo-clivées (simples), redoublement du sujet. On/ça.	Quelques connecteurs et ponctuels plus complexes (quoi, du coup, quand même, comme quoi), particules d'amorce et d'extension (emploi simple).	Introduction / clôture.
A1-A2	Privilégier la perception, car étape de « construction » du système phonologique de base.	Interrogatives, temps verbaux (futur), négation courte (seulement avec <i>pas</i> , <i>plus</i> , etc.), structures facilitantes, formes de la requête.	Quelques connecteurs et ponctuels simples (mais, donc, ouais, ben, enfin, bon, tu vois, puis, waouh, dis-donc, beurk, bof).	Acquiescements, salutations / remerciements

Tableau 1. Enseignement du français parlé et niveaux du CERCL

La répartition des formes dans le tableau 1 s'arrête volontairement au niveau B1-B2, car l'on peut considérer qu'à ce niveau-là l'apprenant aura pu s'approprier la plupart des traits caractérisant le français parlé, au moins en perception. À partir du

niveau B2-C1, c'est un travail de consolidation et d'autonomisation qui débute et la perception débouche également sur la production. Ces différentes étapes sont détaillées dans le tableau 2, qui essaie d'illustrer à la fois les étapes et les modalités du travail sur le français parlé répartis par niveau.

Niveaux	Étapes	Modalités
C1-C2	Perfectionnement, autonomie	Perception et production
B2-C1	Consolidation, autonomisation	
B1-B2	Approfondissement, consolidation	De la perception vers la production
A2-B1	Première appropriation	
A1-A2	Sensibilisation, premier contact	Perception

Tableau 2. Étapes et modalités de l'enseignement du français parlé

Le niveau A1-A2 est davantage destiné à la sensibilisation et au premier contact avec les traits du français parlé, dans une démarche pédagogique essentiellement axée sur la perception. Au niveau A2-B1 commence la première appropriation, qui s'accompagne d'une première tentative de production des traits les plus simples. Le niveau B1-B2 marque l'étape d'approfondissement et de consolidation, avec un focus encore plus prononcé sur la production. Le niveau B2-C1 est consacré à la consolidation et à un début d'autonomisation. Enfin, le niveau C1-C2 se fixe pour objectif le perfectionnement et l'autonomie. Les niveaux B2-C1 et C1-C2 visent essentiellement la production, les traits caractérisant le français parlé ayant déjà été acquis en perception aux niveaux précédents. Contrairement à ce que préconise le CECRL, selon lequel l'apprentissage de la compétence sociolinguistique débute essentiellement au niveau B2, cette organisation prône l'anticipation du travail sur l'acquisition du français parlé aux niveaux A1-A2-B1³, les niveaux suivants étant destinés à l'approfondissement/consolidation/autonomisation de ces traits, en lien de plus en plus fin avec des situations de communication de plus en plus diversifiées.

³ Voir, à ce propos, la réflexion de Falkert (2016a) et de Sheeren (2012).

3.2.2. Éviter une dérive « essentialiste »

Un autre point de vigilance, qui mérite d'être explicité, concerne le fait de ne pas considérer les traits présentés dans le tableau 1 comme étant univoques, dans ce sens où ceux-ci ne sauraient véhiculer une seule et unique signification, qui plus est de manière décontextualisée. Comme l'affirme Eckert (2008), en effet, les traits variationnels ne sont pas porteurs de signification en eux-mêmes. Ils sont « situés », car ils acquièrent leur(s) signification(s) en contexte, dans les pratiques-mêmes des locuteurs. Ainsi, l'emploi d'un seul trait linguistique ne suffit pas pour actualiser un « style » de parole : un cumul de traits est nécessaire pour qu'une dynamique socio-variationnelle soit observée (voir, entre autres, Paternostro, 2016). Pour Eckert (2008), le style ne correspond pas à plusieurs façons de dire la même chose, mais plutôt à plusieurs façons d'être, qui incluent des choses à dire potentiellement différentes. C'est dans ce sens que les traits variationnels fonctionnent en tant que « ressources » potentiellement génératrices de « signification » au niveau sociolinguistique. Ces traits s'organisent en constellation de significations (autrement dit des « indices de contextualisation », selon la terminologie adoptée par Gumperz, 1982)⁴, qui sont idéologiquement liés entre eux et qui peuvent actualiser l'une ou l'autre signification en fonction des paramètres contextuels.

Ce détour théorique n'est pas dépourvu d'intérêt, car sur un plan épistémologique, cela suggérerait l'adoption d'une approche que l'on pourrait qualifier de « réflexive » et « indicielle », qui reviendrait à observer et à analyser les traits dans leur contexte afin de reconstituer la constellation de significations qu'ils actualisent. D'un point de vue didactique, cela pourrait se traduire par une posture méthodologique qui consisterait à « tirer profit » des traits linguistiques présents dans les différents supports utilisés en cours, en favorisant leur observation et leur analyse en contexte. Autrement dit, tout « texte » (qu'il soit oral, écrit ou multimodal) deviendrait un « prétexte » pour observer et réfléchir sur le fonctionnement du français parlé en contexte⁵.

⁴ Voir à ce propos la lecture qui en est faite par Boutet (2014).

⁵ Faute d'espace, cet article n'aborde pas la question des ressources pédagogiques pour l'enseignement du français parlé. Elle ne saurait néanmoins être marginale. Dès lors, nous renvoyons aux grands corpus oraux de français parlé tels que : CLAPI-FLE (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/>),

3.3. Y a-t-il quelques approches, techniques ou activités qui pourraient s'avérer particulièrement utiles et pertinentes ?

Comme évoqué en 3.2., l'enseignement-apprentissage du français parlé est en lien avec l'acquisition de la compétence sociolinguistique en langue seconde/étrangère. C'est donc dans cette perspective que s'oriente la « didactisation » du parcours de sensibilisation et d'appropriation de la dynamique propre aux usages socio-langagiers des apprenants. Cela passe par l'oral, mais pas uniquement, car l'élargissement aux formes écrites pourrait également entrer en ligne de compte (voir, à ce propos, Moreno, 2016). L'adoption d'une approche réflexive et indicielle, telle qu'elle a été définie en 3.2.2, nous paraît particulièrement pertinente. Cette approche est réflexive en ce qu'elle vise la sensibilisation et l'appropriation du français parlé par le biais de l'observation et de l'analyse de formes linguistiques en contexte. Elle est indicielle du fait que les traits caractérisant le français parlé constituent le point de départ de l'observation/analyse et de l'interprétation de ces formes. Les aspects socioculturels ne sont bien entendu pas exclus par cette démarche. Au contraire, ils peuvent contribuer de manière pertinente et significative à la contextualisation des formes au-delà du texte à proprement parler.

Les objectifs d'une telle approche portent sur la capacité d'observation, d'analyse et d'interprétation de la langue en contexte ; la capacité à s'approprier et à mobiliser les traits variationnels du français parlé pour la production de « significations » en contexte ; la capacité à gérer l'hétérogénéité et la complexité (voir, Morin, 2014, pour une définition de la complexité).

Comme décrit en 3.2.2., l'enseignant prendra appui sur les indices présents dans les différents supports utilisés en classe pour enclencher une démarche d'observation, d'analyse et d'interprétation de formes en contexte. Aux niveaux A1-A2, on privilégiera l'exposition et sensibilisation réceptive (de plus en plus explicite).

FLORALE (<https://florale.unil.ch>), MPF (<https://www.ortolang.fr/market/corpora/mpf>), PFC (<https://public.projet-pfc.net>), etc. D'autres corpus sont en outre référencés sur la plateforme www.ortolang.fr. En ce qui concerne le *data driven learning* ou apprentissage sur corpus, voir : Boulton & Tyne (2014).

À partir des niveaux A2-B1 et B1-B2, on mettra en place des activités allant de la perception vers la production, en procédant en spirale : certains traits observés en A1-A2 peuvent être repris et retravaillés en A2-B1 et en B1-B2 de manière plus approfondie et dans un but de production. Dès B2-C1 et C1-C2, l'enseignement-apprentissage de l'oral ne saurait faire l'impasse d'intégrer un travail explicite et conséquent sur le français parlé. Il s'agira dans tous les cas d'éviter de tomber dans le piège d'une « systématisation » des traits caractérisant le français parlé (voir 3.2.1. et 3.2.2.), tout en essayant de guider les apprenants dans ce parcours de sensibilisation/appropriation de ces traits.

4. Quelques exemples tirés du terrain

Une étude de terrain, qui s'est déroulée en 2017-2018 en Suisse, dans la région italophone du Tessin, nous semble bien illustrer la manière dont des activités ciblant l'expression orale peuvent se construire autour d'une approche réflexive et indicielle, telle que présentée plus haut, dans le but d'intégrer des séquences d'enseignement-apprentissage du français parlé.

4.1. Contexte de l'étude

Notre étude⁶ s'est déroulée dans le cadre de l'enseignement du FLE/S à des élèves italophones de l'École cantonale de commerce de Bellinzone. Le canton italophone du Tessin connaît une situation sociodidactique particulière (Paternostro, 2019). Le français est l'une des quatre langues nationales suisses, qui jouit d'un statut spécifique, non seulement en Suisse romande, où il est langue première, mais aussi dans les autres régions de la Confédération et en particulier au Tessin, qui entretient des liens étroits avec l'ensemble de la Suisse dite « latine ». En effet, le français est la première langue « seconde » étudiée à l'école, à partir de la troisième année du primaire, et représente le premier contact avec la diversité linguistique et culturelle.

⁶ Cette étude a déjà fait l'objet d'une publication axée sur l'apport du numérique dans l'enseignement de l'expression orale en FLE/S (Paternostro, 2020). Une version plus succincte est présentée ici.

Notre étude s'est déroulée dans une classe de première, composée de 15 élèves. En première année, les élèves sont censés avoir atteint un niveau de français équivalent à un niveau B1- (CECRL, Conseil de l'Europe, 2018). Les effectifs limités ainsi qu'un niveau plutôt homogène des élèves contribuent sans doute à créer une ambiance très studieuse, stimule la motivation des élèves et renforce leurs chances de réussite.

4.2. L'activité didactique

L'activité didactique présentée dans cette étude s'est déroulée durant le premier semestre. Elle s'inscrit pleinement dans le programme de la première année et n'est donc pas perçue comme une activité à part, ce qui contribue à expliquer le sérieux avec lequel les élèves s'y sont appliqués. L'activité cible l'expression orale et s'articule en deux parties. La première se focalise sur la production d'un discours oral en continu (4.5.), la seconde, sur la simulation d'une interaction typique de la vie courante, par groupes de deux ou de trois élèves (4.6.).

Le travail didactique s'est articulé en plusieurs étapes, avec une alternance entre travail en groupe et individuel. Les performances ont fait l'objet d'un enregistrement, qui a eu lieu dans une salle à part et qui a été réalisé par les élèves, sans la présence de l'enseignant. Les élèves ont déposé leur production définitive sur la plateforme *Moodle* afin que l'enseignant puisse l'écouter et l'évaluer. Le travail de post-production de l'enseignant s'est fait au moyen du logiciel *Audacity*⁷, grâce auquel des *feedbacks* « contextualisés » ont pu être insérés directement sur la bande sonore produite par l'élève. Ce dernier, lorsqu'il réécoute sa production, aura en même temps accès aux commentaires de l'enseignant et pourra y revenir à loisir, contrairement à ce qui se passe lors des productions orales « traditionnelles », réalisées sans supports technologiques.

4.3. Objectifs de recherche

⁷ *Audacity* est un logiciel d'édition sonore en libre accès : www.audacityteam.org.

Les objectifs de recherche de notre étude – distincts des objectifs pédagogiques à proprement parler – reprennent l'ensemble des caractéristiques de l'oral présentées en 2. Nous voulions, en effet, chercher à savoir si le recours à des outils pédagogiques permettant de faire face à la linéarité, la volatilité et à la variabilité de l'oral permet de :

- Enseigner/apprendre à gérer la multimodalité et à diminuer le stress face à l'expression orale ;
- Enseigner/apprendre le français oral en tant qu'objet de réflexion et non seulement en tant que moyen d'expression (ouverture sur le français parlé) ;
- Rendre l'évaluation de l'expression orale plus efficace et pertinente.

4.4. Matériel et instruments

Les moyens mobilisés pour atteindre nos objectifs relèvent de deux types : moyens techniques et outils pédagogiques. Les premiers se résument essentiellement dans le recours aux TICE⁸ (Lebrun, 2007) :

- Enregistreur audio numérique (smartphone ou autre dispositif) ;
- Plateforme *Moodle* (pour l'échange et la mise à disposition des données) ;
- Logiciel *Audacity* (pour la post-production).

Les outils pédagogiques comportent :

- En amont, un focus sur les traits d'oralité (sensibilisation sociolinguistique) ;
- Pendant, un focus sur l'étape de conception/planification ;
- En aval, un retour sur la production et un *feedback* contextualisé de l'enseignant.

4.5. Activité 1 - Production d'un discours oral en continu sur la thématique de l'apéro (B1)

⁸ Technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement.

La thématique choisie pour la première activité porte sur le rituel de l'apéritif. C'est une thématique proche du vécu des apprenants, qui se prête à une approche interculturelle (comparaison de pratiques culturelles entre la France, la Suisse romande et le Tessin) et qui constitue un moyen privilégié pour aborder la variabilité des usages, car le nom, la typologie des aliments ou les formules rituelles peuvent changer ou se prononcer différemment entre les deux régions francophones⁹. Les destinataires (fictifs) de ce discours oral en continu sont les camarades et l'enseignant.

4.5.1. Objectifs d'apprentissage

Les principaux objectifs d'apprentissage de l'activité 1 peuvent être formulés ainsi :

- Apprendre à produire un discours oral continu (description, récit) sur une thématique de la vie courante ;
- Se familiariser avec une pratique culturelle du monde francophone et savoir en parler ;
- Comparer les rituels des Français et des Suisses romands autour de l'apéro avec ceux des Tessinois ;
- Apprendre à planifier son discours et à élaborer des stratégies de remédiation pertinentes (dans une perspective d'oralité, en évitant de faire « de l'écrit à l'oral ») ;
- Apprendre à revenir sur sa production et à développer des capacités d'observation et de réflexion métalinguistique.

4.5.2. Étapes

L'activité 1 comporte neuf étapes, qui se déclinent de la manière suivante :

⁹ Par exemple, si en France on sert des gâteaux apéritifs, on boit du kir et on trinque en disant « tchin », en Suisse romande on privilégiera des bricelets, on boira du spritz, prononcé à l'allemande [ʃpʁiːts], et on souhaitera « santé ! ». Il s'agit bien entendu d'un exemple qui ne couvre pas la palette entière des pratiques que l'on peut retrouver dans les différentes régions de France ou de Suisse et qui a pour seul but de déclencher une réflexion autour de la variabilité linguistique et culturelle.

Activité 1	
Étape	Détails
(1) Compréhension orale <i>Repérage/observation</i>	- Visionnage d'un document audiovisuel à propos de l'apéro en France ¹⁰ . - Repérage et observation de formes linguistiques en contexte/traits d'oralité (items lexicaux, structures syntaxiques, prononciation, planification du discours, etc.).
(2) Comparaison <i>Réflexion</i>	- Comparaison avec l'apéro en Suisse romande et au Tessin. - Réflexion sur la diversité des formes et des usages (variation lexicale et phonétique, aspects culturels).
(3) Conception/Planification	Exercice de conception et de planification de son discours (recherche de mots, enchaînement des idées, gestion du temps de parole, etc.), dans une perspective d'oralité ¹¹ .
(4) Enregistrement	Enregistrement(s) audio de sa production (plusieurs possibles).
(5) Régulation	<i>Feedback</i> différé et contextuel de l'enseignant, avec des formulations descriptives, dans une perspective d'oralité, sensibles à la contextualisation des formes et à leur diversité.
(6) Réécoute/autoévaluation	L'apprenant réécoute (à loisir) sa production avec le <i>feedback</i> contextuel de l'enseignant, puis remplit une fiche d'auto-évaluation.
(7)* Remédiation	L'apprenant revoit la planification de son discours, le choix des traits linguistiques, l'enchaînement des idées, etc.
(8)* 2 ^{ème} enregistrement	Enregistrement de la deuxième production.
(9) Évaluation sommative	L'enseignant attribue une note à la production de l'élève.

*Les étapes 7-8 peuvent être réalisées dans le cadre d'une autre activité ou sur une autre thématique.

Tableau 3. Description de l'activité 1

4.5.3. Quelques exemples de productions de l'activité 1

Pour une lecture aisée des scripts qui suivent, nous expliquons les conventions de transcription: (.) indique une pause et/ou le découpage en groupes prosodiques ; [bip] signale l'insertion du feedback contextualisé de l'enseignant ; / marque la fin du feedback. <> indiquent un chevauchement de tours de parole. Les

¹⁰ Cet extrait est tiré de l'émission *Karambolage*, produite par la chaîne franco-allemande *Arte*.

¹¹ Les élèves ont rédigé, de manière individuelle, un plan écrit de leur discours tout en ayant différentes ressources à disposition (dictionnaires papier et numérique, aide et encadrement de l'enseignant).

commentaires, les rires et les bruits figurent entre crochets. La transcription se fait par l'orthographe standard. Les formes non canoniques produites par les apprenants ne sont pas « corrigées ».

(a) Élève 1 [E1]

Je fais l'apéro (.) d'habitude je le fais pas à la maison (.) ou seulement pour des événements particuliers (.) comme des anniversaires (.) des fêtes (.) etc. [bip] prendre l'apéro (.) je prends l'apéro./ Je fais l'apéro avec des amis (.) dans un bar (.) ou avec la famille (.) voici quelques traditions qu'on utilise en Tessin pour l'apéro. [bip] au Tessin (.) au Tessin./ Des grissini avec le jambon. [bip] avec du jambon (.) préférez le partitif à l'article déterminé./ Et pour boire (.) les adultes boivent le prosecco (.) ou le spritz (.) que c'est un mix de prosecco et d'une boisson qui s'appelle aperol. [bip] qui est un mix./ Habituellement (.) je fais l'apéro quand euh (.) j'ai fini l'école (.) pour rencontrer les autres amis (.) et pour passer avec leur de bons moments. [bip] avec eux (.) avec eux./ Pour conclure (.) je voudrais dire qu'en Tessin (.) chaque fois (.) l'apéro (.) peut être un peu particulier (.) cela signifie que (.) on peut simplement dire que (.) on prend un apéro (.) même si (.) on boit quelque chose tous ensemble (.) avant de manger.

Dans cet extrait, plusieurs phénomènes peuvent être observés. Premièrement, E1 manifeste une excellente maîtrise du découpage prosodique des énoncés. L'étape de planification semble avoir porté ses fruits, car elle est tout à fait conforme au genre oral du discours en continu. De plus, E1 montre qu'il a bien saisi les différences culturelles entre le monde francophone et le Tessin en ce qui concerne le rituel de l'apéro. On constate la présence de quelques hésitations alors que d'autres traits d'oralité tels que marques phatiques, ponctuants, reformulations ou abandons sont encore absents. Enfin, le *feedback* de l'enseignant se concentre surtout sur des aspects morphosyntaxiques, car ce sont ceux qui posent le plus problème.

(b) Élève 2 [E2]

Ma famille et moi avons (.) l'habitude de (.) préparer un apéritif (.) pour fêter ou (.) se réunir lors d'occasions particulières (.) telles que (.) anniversaires (.) Noël (.) Pâques (.) fin d'année ou euh etc. (.) ou tout simplement (.) pour partager du bon temps (.) avec des amis ou (.) des membres de la famille [bip] si vous utilisez (.) « telles que » (.) ou encore « lors de » (.) vous actualisez un (.) un style de parole qui est assez (.) distant (.) si vous euh (.) parlez avec des gens que vous connaissez (.) vous pouvez aussi éventuellement (.) euh utiliser euh (.)

« comme par exemple » (.) ou encore (.) « pour les fêtes » (.) etc./ On propose du franciacorta (.) que c'est un type de prosecco (.) du champagne [bip] qui est un type de prosecco./ Et des boissons non alcoolisées pour les jeunes (.) parfois quand on a plus de temps (.) j'aime préparer (.) des (.) cocktails (.) l'aperol spritz ou le hugo [ugo] [bip] bon (.) c'est un cocktail autrichien (.) donc on pourrait dire hugo [ugo] (.) mais si on le dit en français (.) on préférera hugo [y'go]./ J'ai un livre euh d'apéro (.) alors (.) voilà (.) je l'utilise [rires].

E2 est une élève bilingue français-italien, ce qui explique la fluidité et la richesse de son discours. Quelques marques du contact entre l'italien et le français apparaissent aussi, au niveau prosodique, morphosyntaxique (« que c'est » au lieu de « qui est ») ou encore lexical (prononciation du mot « hugo »). De plus, E2 semble avoir le problème inverse par rapport à ses camarades n'ayant pas le français comme langue première : elle actualise des formes de langue véhiculant une certaine distance communicationnelle et a ainsi de la peine à se détacher d'un modèle « scolaire », davantage calqué sur la scripturalité (voir Paternostro, 2016b). Le manque de certains traits d'oralité peut en partie s'expliquer également par le cadre fictif de l'activité ainsi que par le caractère monologique du discours. À l'écoute, on peut déceler un accent régional romand. Le *feedback* de l'enseignant porte essentiellement sur la morphosyntaxe et le discours.

4.5.4. Bilan de l'activité 1

Le format du discours en continu ne donne guère à voir tous les traits d'oralité qu'on aurait souhaité observer. Toutefois, parmi les avantages, nous soulignons tout d'abord le fait d'avoir pu travailler l'oral en tant qu'objet de réflexion et non seulement en tant que moyen d'expression, car l'activité d'expression portait bien « sur » l'oral. Ensuite, lier la production orale à la compréhension a eu le mérite de donner de la cohérence à l'activité, car le visionnage de la vidéo et sa compréhension étaient nécessaires à la préparation du discours. De plus, les phases de planification, régulation et remédiation ont été valorisées en tant qu'étapes cruciales et elles ont permis de déplacer le focus du produit vers le processus. Enfin, le retour différé, contextuel et détaillé de l'enseignant a fourni des éléments susceptibles de stimuler la réflexion métalinguistique et de renforcer la capacité d'auto-évaluation. Parmi les inconvénients, l'activité 1 s'avère chronophage, nécessite une bonne maîtrise des

aspects techniques et technologiques, mais aussi un haut degré de formation et d'expertise des enseignants. Enfin, elle exige également une implication importante des élèves aussi bien d'un point de vue cognitif que motivationnel.

4.6. Activité 2 - Production d'un discours oral en interaction (B1)

L'activité 2 porte sur la simulation de situations d'interactions typiques de la vie ordinaire et se prête à une approche interculturelle, notamment par le biais d'une comparaison entre les manières d'interagir dans le monde francophone et au Tessin. Cette activité s'inspire des sujets d'interaction de l'épreuve orale du DELF B1¹². Les élèves tirent au sort un sujet et préparent la « mise en scène », compte tenu du travail sur l'oralité que nous leur avons proposé.

4.6.1. Objectifs d'apprentissage

Les principaux objectifs d'apprentissage de l'activité 2 peuvent être formulés ainsi :

- Apprendre à produire un discours oral en interaction dans des situations typiques de la vie ordinaire ;
- Savoir varier et adapter son langage et ses codes socio-culturels au contexte et à la situation de communication (dans une perspective d'oralité, en évitant de faire « de l'écrit à l'oral ») ;
- Réfléchir aux différences/ressemblances entre les interactions dans le monde francophone (France, Suisse romande) et au Tessin ;
- Apprendre à planifier son discours, mais aussi à faire face à l'imprévu, et à élaborer des stratégies de remédiation pertinentes (dans une perspective d'oralité, en évitant de faire « de l'écrit à l'oral ») ;
- Apprendre à revenir sur sa production et à développer des capacités d'observation et de réflexion métalinguistique.

¹² delfdalf.ch/exemples-delf-niveau-b1

4.6.2. Étapes

L'activité 2 comporte huit étapes, qui se déclinent de la manière suivante :

Activité 2	
Étape	Détails
(1) Préparation /a	<ul style="list-style-type: none"> - Visionnage/écoute d'un certain nombre d'interactions filmées (corpus oraux, séries, scènes de films)¹³. - Repérage et observation de formes linguistiques en contexte/traits d'oralité (item lexicaux, structures syntaxiques, prononciation, planification du discours, gestion des tours de parole, répliques, etc.). - Distribution de la liste de sujets, choix du partenaire, temps de préparation.
(2) Préparation /b	<ul style="list-style-type: none"> - Tirage au sort d'un sujet. - Temps de préparation (planification de son discours, recherche de mots, réflexion sur les traits d'oralité à inclure, enchaînement des tours de parole, gestion du temps, etc.).
(3) Enregistrement	Enregistrement(s) audio de sa production (plusieurs possibles).
(4) Régulation	<i>Feedback</i> différé et contextuel de l'enseignant, avec des formulations descriptives, dans une perspective d'oralité, sensibles à la contextualisation des formes et à leur diversité.
(5) Réécoute/autoévaluation	L'apprenant réécoute (à loisir) sa production avec le <i>feedback</i> contextuel de l'enseignant, puis remplit une fiche d'auto-évaluation.
(6) Remédiation	L'apprenant revoit la planification de son discours, le choix des traits linguistiques, l'enchaînement des idées, etc.
(7)* 2 ^{ème} enregistrement	Enregistrement de la deuxième production.
(8)* Évaluation sommative	L'enseignant attribue une note à la production de l'élève.

*Les étapes 7-8 peuvent être réalisées dans le cadre d'une autre activité ou sur une autre thématique.

Tableau 4. Description de l'activité 2

4.6.3. Exemples de productions

¹³ Parmi les ressources utilisées, nous pouvons mentionner : certains extraits du corpus MPF (www.ortolang.fr/market/corpora/mpf), du corpus CLAPI-FLE (clapi.icar.cnrs.fr/FLE/liste_extraits.php) ainsi que certaines scènes tirées de séries telles que *Plus belle la vie* ou de films tels que *Un air de famille* de Cédric Klapisch.

Contrairement à ce qui a été fait pour l'activité 1, les exemples figurant dans cette partie ne comportent pas de *feedbacks* contextualisés de l'enseignant, notamment par manque d'espace, mais aussi parce que leur teneur est comparable à ceux illustrés *supra* (4.5.3). Nous nous limiterons donc à la transcription des interactions des élèves et à l'analyse de quelques phénomènes observés.

(c) Élèves 3 et 4 [E3 – E4]

La situation de communication mise en scène dans cet extrait concerne les difficultés rencontrées lors d'un séjour linguistique. L'élève doit faire état de son mécontentement à la directrice de l'école et demander à changer de famille d'accueil.

E3 : [Frappe à la porte] Bonjour directrice.

E4 : Bonjour (.) comment ça va ?

E3 : Euh (.) pas bien (.) parce que j'ai des problèmes avec ma famille d'accueil.

E4 : Oh non (.) pourquoi ?

E3 : Euh parce que le père de famille fume (.) et je déteste la fumée.

E4 : Oh (.) y a-t-il autre chose ? d'autres problèmes encore ?

E3 : Euh oui (.) il n'y a pas de repas réguliers (.) et il(s) ne me parle(nt) pas.

E4 : Oui (.) euh (.) bon (.) d'accord (.) tu veux faire quoi maintenant ?

E3 : Euh (.) je voudrais (.) changer de famille.

E4 : Je pense que (.) c'est possible ça (.) mais je dois contrôler des documents (.) attends (.) une minute.

E3 : Eh oui. [...].

Dans cet échange, une certaine distance communicationnelle se met en place. Une différenciation des rôles hiérarchiques peut néanmoins être observée : la directrice tutoie l'élève et lui parle sur un ton plus convivial. Une interrogative partielle en « quoi » est produite. Contrairement au discours en continu, l'on remarque la présence de marques phatiques et d'hésitations. Un effet de réalisme est à souligner, car le bruit de l'élève qui frappe à la porte contribue à rendre la simulation plus véridique.

(d1) Élèves 5 et 6 [E5 – E6]

Dans les extraits d1 et d2, c'est la simulation d'un conflit qui est mise en scène. Lors de la restitution de la voiture prêtée à un ami, le propriétaire remarque une rayure sur la portière. Il souhaite être remboursé.

E5 : Oh mais (.) [Nom] regarde ici (.) tu <tu> vois ?

E6 : <Où> où ?

E5 : Il y a une rayure sur la portière côté <passager>.

E6 : <Oui> oui bah c'est pété.

E5 : <Tu vois> ? [très expressif].

E6 : <Oui> il est vraiment <pété>.

E5 : <Je m'en fous> si c'est pété (.) [très expressif] quand je te l'ai prêtée (.) était nouvelle ma voiture (.) et maintenant (.) il y a une énorme (.) pour moi c'est énorme (.) rayure sur la portière.

E6 : mais (.) <mais>.

E5 : <Tu vois> ? [...].

(d2) Élèves 7 et 8 [E7 – E8]

E7 : Salut [Nom] (.) comment ça va ?

E8 : Salut [Nom] (.) ça va bien et toi ?

E7 : Oui oui (.) bien (.) tu te rappelles de la voiture ? que je te l'a prêtée ?

E8 : Oui je me rappelle (.) mais il y a un problème.

E7 : Ohlala quel problème.

E8 : Euh (.) tu sais (.) pendant que j'étais en train de me garer (.) j'ai (ab)battu la voiture.

E7 : oh non (.) ma voiture (.) c'est ma vie [très expressif].

E8 : Oui (.) je sais (.) je suis vraiment désolée [très expressif].

E7 : Excuse-moi mais (.) tu dois me donner de l'argent pour réparer la portière [...].

Les deux interactions sont très expressives, grâce notamment au recours à des traits prosodiques reflétant la surprise, la colère et le regret. Ces traits s'accompagnent de nombreuses interjections typiques de l'oral et de formes de langue donnant à voir un haut degré de proximité. L'emploi de formes lexicales familières s'avère particulièrement pertinent.

(e) Élèves 9 et 10 [E9 – E10 + E10' (E10 joue le rôle de deux personnages)]

Dans cet extrait, il est question d'aller chercher des vêtements dans un pressing. Le client s'aperçoit d'avoir malheureusement oublié le reçu et il doit trouver une solution...

E9 : [Frappe à la porte] Bonjour Monsieur.

E10 : Bonjour Monsieur.

E9 : Ça va ?

E10 : Ça va bien et vous ?

E9 : Bien bien bien.

E10 : Je suis venu ici (.) pour prendre mes vêtements.

E9 : Vous avez le ticket ?

E10 : Le ticket [très expressif] ? Non (.) je l'ai perdu (.) j'ai j'ai j'ai plus le ticket.

E9 : Je suis désolé (.) mais (.) si tu ne l'as pas (.) je ne peux pas (.) te rendre les vêtements.

E10 : Comment ? Je suis votre client (.) depuis longtemps (.) vous me connais (.) toi me connais (.) je vole pas les vêtements des autres.

E9 : Je suis désolé (.) vous devez avoir le ticket (.) c'est le règlement.

E10 : Moi je connais le le chef de cette (.) teinturerie (.) appelez-le et (.) on voit ce qu'il (.) ce qu'il vous dit euh (.) je sais pas moi.

E9 : Ouais ouais (.) c'est bon c'est bon (.) je vais chercher le p- le chef.

E10¹⁴ : [Nom] comment ça va ? [check].

E9 : Ouais mon pote ça va ?

E10' : Bien bien (.) euh (.) alors (.) quel est le problème ?

E9 : Ce Monsieur ne/me veut pas donner mes vêtements (.) ok (.) j'ai pas le ticket (.) mais lui (= le chef) il me connaît.

E10' : Oh il est mon ami (.) [Nom] j'arrive (.) voilà (.) c'est bon ?

E9 : [Check] Merci beaucoup mon ami.

E10' : C'est bon c'est bon (.) ne t'inquiète pas pour le ticket.

E9 : Ah ok (.) on se voit (.) la prochaine fois (.) ok ?

E10' : À la prochaine [Nom] à la prochaine [check] (.) au revoir.

E9 : Au revoir.

Dans ce dernier extrait, le choix d'interprétation des élèves est particulièrement créatif. Un même élève joue le rôle de deux personnages : le vendeur et le patron. Le client, qui connaît le patron, demande à le voir pour régler son problème. Le changement de rôle est marqué de manière verbale, par le passage de formes marquant la distance à des formes marquant la proximité, et non verbale, grâce à l'emploi du *check*, une façon de se saluer entre jeunes amis.

4.6.4. Bilan de l'activité 2

L'activité 2 a permis de travailler l'oral et l'interaction en tant qu'objets et non pas seulement en tant que moyens. L'activité d'expression orale est le produit d'une véritable co-construction en interaction (voir Pekarek Doehler, 2006). Le degré de responsabilisation et d'autonomisation des élèves est remarquable ainsi que leur soin pour les détails. L'expression orale en interaction a permis l'actualisation de nombreux traits d'oralité, linguistiques et discursifs. Les élèves ont également fait preuve d'une appropriation réussie des traits variationnels. Les inconvénients sont les mêmes que pour l'activité 1 : activité chronophage, maîtrise technologique, haut niveau de formation des enseignants et grande motivation des apprenants requis.

4.7. Discussion

Dans cette partie consacrée à la discussion, il nous paraît pertinent de revenir point par point sur les objectifs de notre étude afin de vérifier si nos activités didactiques expérimentales ont permis de les atteindre et de quelle manière :

- **Réfléchir à des outils pédagogiques permettant de faire face à la linéarité, la volatilité et à la variabilité de l'oral** : concernant ce premier objectif, l'emploi d'un enregistreur numérique a permis de garder une trace pérenne des productions orales des apprenants et constitue de ce fait un moyen efficace de pallier la volatilité de l'oral. De plus, comme les élèves ont également eu la possibilité de revenir sur leurs productions, l'enregistrement de ces dernières s'est avéré une solution pertinente au problème de la linéarité. À ce propos, les résultats d'un questionnaire d'évaluation, distribué aux élèves à la fin des activités, ont fait ressortir que 70%¹⁵ d'entre eux ont « beaucoup » apprécié la possibilité d'enregistrer leur production et que 30% l'ont « énormément » appréciée. L'occasion de pouvoir réécouter son enregistrement a été « énormément » appréciée par 46% des élèves, « beaucoup » appréciée par 30% et « appréciée » par 24%. La phase de sensibilisation aux traits variationnels du français et l'importance accordée à l'étape de planification semblent avoir réussi à favoriser l'émergence et l'observation de

¹⁵ Ce pourcentage est calculé sur le total des 15 élèves ayant participé à l'activité.

phénomènes typiques de l'oralité dans la parole des apprenants. Ainsi, la majorité des élèves reconnaissent qu'enregistrer leur production les a aidés à mieux préparer et organiser leur discours, portant davantage l'attention sur le processus.

- **Diminuer le stress des apprenants face à l'expression orale** : les élèves ont pu réaliser leurs enregistrements dans une salle à part et hors de la présence de l'enseignant, ce qui a significativement diminué leur stress face à la production orale. 77% des élèves ont affirmé avoir été moins stressés par rapport à une interrogation traditionnelle. Le choix d'une activité de simulation de type communicatif s'est avéré une solution gagnante, car le stress de l'improvisation a été épargné aux élèves. En revanche, un travail sur des tâches plus réalistes, de type actionnel, pourra être proposé plus tard dans le semestre, une fois que ces derniers auront acquis une certaine assurance, car les apprenants devront tôt ou tard se confronter à la « réalité » des interactions linguistiques et apprendre à gérer leur complexité.

- **Enseigner/apprendre l'expression orale en tant qu'objet et non seulement en tant que moyen** : nos activités didactiques ne se sont pas limitées à mobiliser l'oral en tant que moyen de communication, car l'accent mis sur le processus a eu l'avantage de déplacer l'attention vers l'oral en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. C'est le point de départ d'un travail ciblé sur l'initiation aux traits variationnels et aux formes linguistiques actualisées dans la proximité communicationnelle. Les apprenants n'ont pas été relégués au rôle de « répondants », mais sont devenus des apprenants-locuteurs à part entière.

- **Rendre l'évaluation de l'expression orale plus efficace et pertinente** : pouvoir revenir sur les productions orales a été bénéfique pour les apprenants. En effet, ils ont déclaré qu'enregistrer leurs performances les a aidés à voir leurs erreurs (85%) et à les comprendre (46%), à se réécouter (61.5%) et à se corriger (31%). Quant au *feedback* contextualisé de l'enseignant, les apprenants ont affirmé que celui-ci les a surtout aidés à mieux comprendre leurs erreurs (85%).

Conclusion et perspectives

À la fin de notre parcours autour de l'enseignement du français parlé, nous sommes convaincus qu'élargir son point de vue sur la langue orale, en prenant en

compte le français parlé dans toute la palette de ses variations, peut aider les enseignants à adopter une attitude descriptive, « ouverte » et sensible à la diversité des formes et des usages. Ce nouveau regard sur la langue parlée leur permettrait notamment de présenter un fait de langue non pas de manière univoque et figée, mais en mettant en évidence toute sa complexité/diversité. Un effort de formation est sans doute nécessaire, afin de développer une réelle expertise linguistique (pas seulement didactique), qui leur permette d'affiner la détermination du « quoi » enseigner (questionnement davantage linguistique) pour mettre en œuvre le « comment » enseigner (questionnement essentiellement didactique). Du côté des apprenants, travailler sur le français parlé peut les amener à se rapprocher de la « réalité » de la langue et à mieux développer leur compétence sociolinguistique. En se confrontant à des situations complexes, l'apprenant – en tant qu'acteur social et usager de la langue – sera mieux outillé pour les affronter, grâce notamment au développement d'une capacité d'observation/analyse des faits de langue et de réflexion métalinguistique. Ces dernières, en effet, l'aideront à saisir et à interpréter plus aisément le sens social de son agir dans et par le langage, ce qui s'avère, en définitive, particulièrement cohérent par rapport à la perspective actionnelle plébiscitée par le CECRL.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. & Llorca, R. (éd.) (2016). *L'oral par tous les sens. Le français dans le monde. Recherche & Application*, 60. Paris : CLE International.
- Auger, N. (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question. *Diversité, ville, école, intégration*, 151, 121-126.
- Bertot, F. & Hassan, R. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boutet, J. (2014). L'interprétation des faits phonétiques : dialogue posthume entre

- John J. Gumperz et Yvan Fonagy. In : J., Boutet & M., Heller (éd.), John J. Gumperz. *De la dialectologie à l'anthropologie linguistique, Langage & Société* 150. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, 71-84.
- Chiss, J.-L. (2011). « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage ». In : Bertrand, O. et Schaffner, I. (éd.), *Variétés, variations & formes du français*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, 11-18.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
- Falkert, A. (2016a). Accents régionaux francophones et enseignement de l'oral : quels enjeux pour la didactique du FLE ? In : H. Kertaoui & M. Martah (éd.), *Apprendre/Enseigner le français en contextes plurilingues : des réalités sociolinguistiques aux pratiques éducatives*. Actes du colloque international de Marrakech, 22-25 octobre 2014. Marrakech : Al Watanya, 159-178.
- Falkert, A. (2016b). The Relevance of Accent in L2 Pronunciation Instruction: A Matter of Teaching Cultures or Language Ideologies. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11, 259-270.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. 2e édition. Paris : Colin.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. 2e édition. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2012). *Les locuteurs et les savoirs sur les langues*. *Le français aujourd'hui*, 1(176), 123-126.
- Gadet, F. (2017). *Les parlers jeunes dans l'île-de-France multiculturelle*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- Galazzi, E. (2002). *Le son à l'école : phonétique et enseignement des langues (fin*

- XIX^e début XX^e siècle). Brescia : La Scuola.
- Groupe aixois de recherches en syntaxe (1977-2004). *Recherches sur le français parlé*. Aix-en-Provence : Université d'Aix-en-Provence.
- Gumperz, J.J. (éd.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In : G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (éd.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik, tome 1*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 584-627.
- Lodge, R., A., Armstrong, N., Ellis, Y. & Shelton, J. (1997). *Exploring the French Language*. London: Arnold.
- Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Malcor, L. & Brillant, C. (2014). *Totem 1*. Paris : Hachette FLE.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Moreno, A. (2016). *Le discours rapporté dans les interactions : l'effet de la proximité et des communautés de pratique sur sa construction à l'oral et à l'écrit*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris Nanterre. En ligne : <https://www.theses.fr/2016PA100064>.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Paternostro, R. (2016). *Diversité des accents et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Paternostro, R. (2016b). La transcription de données orales en classe de français : un outil d'éveil à la variation en FLE et en FLM ? In : Cadet, L. & Pégaz, A. (éd.) *Les langues à l'école, la langue de l'école : quelles configurations didactiques ? quelles reconfigurations de la formation ?* Arras : Presses Universitaires de l'Artois, 129-140.
- Paternostro, R. (2019). Continuités et discontinuités dans l'enseignement du français au Tessin. In : Gajo, L. Luscher, J.-M., Racine, I. & Zay, F. (dir.) *Plurilinguisme, variation et évaluation en FLE*. Berne : Peter Lang, 33-49.
- Paternostro, R. (2020). Vers une didactique de l'oralité en FLE : l'apport du numérique. *Rivista italiana di psicolinguistica applicata* 1(2020), 83-99.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.

- Ravazzolo, E., Jouin, E. Traverso, V. Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Regan, V., Howard, M., Lemée, I. (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Sheeren, H. (2012). Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique (ou comment « défranciser » le cours de langue française). *Repères-DoRiF*. En ligne : https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=21.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français- description et modélisation*. Paris : Ophrys.
- Tyne, H. (2009). Style in L2: the icing on the cake? In : E. Labeau & F. Myles. (éd.). *The advanced learner variety: the case of French*. Berne : Peter Lang, 243-268.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, 60, 35-46.