

MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF D'INTERCOMPRÉHENSION SUR LA LANGUE PARLÉE AU LYCÉE

Typhaine Manzato

Université de Bordeaux - LACES EA 7437 - Aix-Marseille Université -
LPL UMR 7309

Mots-clés

variation – langue parlée – intercompréhension – dispositif pédagogique –
compétence sociolinguistique

Keywords

variation – spoken language – intercomprehension – pedagogical device -
sociolinguistic competence

Résumé

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche doctorale sur la compréhension des usages oraux de deux langues voisines au lycée (l'italien en France et le français en Italie). L'analyse d'extraits d'interactions recueillies sur le terrain français nous permet d'exposer les retombées initiales du dispositif pédagogique développé dans le cadre de notre recherche. Après un éclairage théorique sur les principales notions abordées dans notre étude, nous présenterons le public, le contexte et la méthodologie de notre recherche pour arriver à l'analyse des premiers résultats du travail proposé en classe.

Abstract

This article presents the preliminary results of a doctoral research on the understanding of the oral uses of two neighboring languages in high school (Italian in France and French in Italy). The analysis of extracts of interactions collected in the French field allows us to expose the initial effects of the pedagogical device developed in the framework of our research. After a theoretical clarification of the main notions addressed in our study, we will present the public, the context and the methodology of our research to arrive at the analysis of the first results of the work proposed in class.

Introduction

La variation, qui est une propriété de chaque langue (Gadet, 2003 : 94), revêt un aspect particulier dans l'optique de l'enseignement de la langue étrangère, la question qui se pose étant de savoir s'il s'agit de lui faire - ou non - une place. La position que nous défendrons à travers la présentation d'une partie de notre recherche de doctorat en cours est celle de proposer une sensibilisation à certains usages de la langue parlée à des apprenant-e-s de langue voisine (l'italien en France et le français en Italie) au lycée. La proximité linguistique de ces deux langues est le point de départ d'un intérêt pour l'intercompréhension des langues romanes qui constitue le second ancrage théorique de notre recherche.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le domaine de la variation dans l'enseignement de la langue étrangère, en présentant les principales problématiques consécutives à sa prise en compte dans l'apprentissage, en particulier en classe de langue. Le contexte de notre recherche et la méthodologie employée pour notre protocole d'expérimentation seront exposés dans la seconde partie de cet article, en soulignant les points originaux de notre dispositif – la présentation d'un phénomène semblable en plusieurs langues et dans une double modalité avec des supports écrits et oraux. Enfin, la dernière partie portera sur l'analyse de trois extraits d'interactions en classe tirés d'une séance sur les phénomènes d'apocopes.

1. La variation dans l'enseignement de la langue étrangère

Cette partie présentera dans un premier temps les questions principales autour de la présence de la variation dans l'enseignement des langues, à travers la problématique des compétences et objectifs visés. Elle abordera ensuite la place possible à lui donner en classe de manière concrète et les moyens de le faire dans une mise en perspective avec les réponses apportées par notre étude.

1.1. Questions principales

On trouve dans la didactique du français langue étrangère de plus en plus de travaux portant sur la prise en compte de la variation dans l'enseignement (Gadet,

2004 ; Molinari, 2008 ; Jamet, 2010 ; Paternostro, 2017 ; Favart, 2020). Cette réflexion peut être expliquée par la conjugaison de plusieurs paramètres : en premier lieu, le fait que les moyens de se confronter à la langue étrangère hors de la classe sont désormais importants, grâce aux médias ou à la possibilité plus aisée de voyager (Gadet, 2004 : 17). D'autre part, les résultats des travaux proposant des descriptions des pôles variationnels du français mettent en lumière sa diversité (Valdman, 2000 : 648). Le but et les contenus des enseignements se retrouvent donc modifiés par ces développements significatifs, en particulier concernant l'accès à la langue cible, car les apprenant-e-s ne se satisfont plus d'une « langue aseptisée » (Gadet, 2004 : 17), c'est-à-dire parlée seulement par les étranger-e-s car évacuant la présence de la variation à l'intérieur de celle-ci.

D'autre part, on peut citer la réflexion autour des ressources pour l'apprentissage dans le cadre des développements méthodologiques liés à l'objectif d'acquisition d'une compétence communicative (Valdman, 2000 : 648) et l'utilisation des documents authentiques (*cf* numéro 31 des *Mélanges CRAPEL*) et des corpus (Boulton & Tyne, 2014) participant à l'émergence d'une réflexion sur la question de la variation dans l'enseignement. Ces développements sont aussi notables dans les cadres officiels comme le CECR (2001) qui fait une place à la variation à travers la compétence sociolinguistique, un objet visé par les recherches sur l'acquisition (Dewaele, 2004 ; Howard, Lemée & Regan, 2006 ; Howard, 2011), notamment dans le cadre des séjours à l'étranger (Regan, Howard & Lemée, 2009).

La variation s'insère donc de plus en plus dans l'enseignement, les arguments en faveur d'un tel contenu étant multiples. On peut tout d'abord donner un argument d'ordre linguistique : présenter la langue dans sa complexité, en tant que « tremplin pour une meilleure mise en place du système du français, pris en un sens large » (Gadet, 2004 : 19). Mais l'apport de la variation ne s'arrête pas là, comme l'expose Molinari (2008 : 66-67) dans la conclusion d'un article sur les voix de la francophonie, en évoquant la dimension culturelle et identitaire de cette diversité mais aussi l'auto-questionnement qu'elle peut favoriser chez les apprenant-e-s et l'enrichissement de la connaissance et l'imaginaire du français qu'elle peut générer.

Dans cette problématique générale, les différentes variations n'ont ni le même rôle à jouer en classe ni la même place dans les travaux. Notre perspective consiste à s'intéresser aux variations attachées à la langue orale, englobant une dimension

diaphasique¹ dans le fait d'utiliser la langue selon les différentes façons de s'exprimer à l'écrit et à l'oral et selon la diversité des situations de communications. La réflexion sur ce type de variation peut se concevoir à l'intérieur d'une problématique sur l'enseignement d'une langue plus proche des usages réels des locuteurs et locutrices, d'un français « tel qu'il est parlé » (Weber, 2013). Les travaux sont en effet nombreux à pointer les différences entre la langue enseignée et celle réellement parlée par les locuteurs et locutrices du pays, ce qui est également vrai pour l'enseignement d'autres langues comme l'italien (cf. Boureux, 2003).

Cette absence de variation dans l'enseignement s'avère problématique. Sheeren (2016 : 79) qui adopte le point de vue des professeur-e-s de FLE de langue non première revient sur le fait qu'il semble discordant de promouvoir le concept de francophonie en évacuant dans le même temps les aspects linguistiques de la question, car le fait que les variétés de français soient absentes des manuels et dans le discours de certain-e-s enseignant-e-s « les voue à l'illégitimité ».

De plus, occulter la variation dans l'enseignement peut aussi impacter négativement la progression d'apprentissage pour les niveaux plus avancés. Sur l'enseignement de l'italien langue étrangère, Manili (2008 : 55)² écrit qu'« il n'est pas rare que le non-natif [...] associe systématiquement la découverte de la condition plurilinguistique italienne à un jugement négatif », ne possédant pas la même compétence métalinguistique ni le même répertoire avec les personnes natives.

En conclusion, il existe de nombreux arguments montrant la présence de la variation dans l'enseignement comme nécessaire et bénéfique, même si la question doit être nuancée. Nous retiendrons la position de Valdman (2000 : 664) qui évoque un « normativisme éclairé » dans une « attitude tolérante mais réaliste envers la variation linguistique ». L'auteur écrit qu'il ne s'agit pas de rejeter le français standard et qu'une nuance doit être apportée aux objectifs d'apprentissage car la variété ciblée par les apprenant-e-s sera une « forme neutralisée » n'étant semblable à « aucune norme native *stricto sensu*. ».

1.2. Quelle compétence viser ? Pour quel type de variation ?

¹ La variation « individuelle » (aussi appelée « variation situationnelle ou stylistique ») fait référence aux variations sur la manière d'utiliser la langue selon les différentes situations de communication, sujets, interlocuteurs et interlocutrices et enjeux sociaux, posant le fait qu'aucun locuteur ne soit à « style unique » (Gadet, 2003 : 117-119).

² Nous traduisons.

Une des questions principales – peut-être même la principale – concernant la variation dans l'enseignement de la langue étrangère est de déterminer s'il s'agit de viser une compétence de production ou une compétence de compréhension. Les réponses apportées dans la littérature diffèrent selon le type de variation visé : pour Gadet (2004 : 26), une « sensibilité » à la variation diaphasique « au minimum comme ressource passive » doit être envisagée, mais avec prudence, sans trop d'interactions avec le diastratique³. Valdman (2000 : 653) donne la variation diaphasique avec la variation diastratique comme les « plus difficiles à gérer du point de vue didactique », en pointant le fait que les traits linguistiques associés au français populaire peuvent aussi se retrouver dans le discours de personnes cultivées. Concernant la variation diatopique⁴, celle-ci serait à aborder dans une présentation seulement, sauf pour des cas d'apprentissages contextualisés (les « communautés francophones américaines », dans les propos de l'auteur) (Valdman, 2000 : 655-656), et cet avis est partagé par Gadet (2004 : 20) qui envisage son utilité en tant que « reconnaissance passive ».

On observe que les réponses sont assez prudentes et donnent en général seule la variation diaphasique comme compétence de production. Cela peut s'expliquer par le fait que cette dernière semble être la variation majeure en France actuellement (Favart, 2010 : 184, d'après Gadet, 1998 : 62). Ce constat s'effectue sur la base du développement social et démographique français dans son contexte historique qui a compris une saillance du diatopique au 19^{ème} siècle puis du diastratique dans le contexte de l'urbanisation et de l'industrialisation avant d'aboutir à une prépondérance du diaphasique actuellement (Gadet, 2001 : 65). Cette évolution contraste avec d'autres pays comme l'Italie où la variation diatopique est « la plus saillante » (Gadet, 1998 : 62-63, d'après Berruto, 1995).

Pour autant, on recense parmi les études sur la variation dans l'enseignement un petit nombre de recherches s'intéressant à la compétence de production des variantes (en particulier aux niveaux les plus avancés). C'est le cas de Bartning et Forsberg Lundell (2017), dont les résultats apportent une réponse positive dans une

³ La variation « sociale » concerne les variations linguistiques relatives aux différentes classes sociales sur la base des niveaux d'études, professions ou habitats des personnes, mais aussi d'autres dimensions comme l'âge ou le sexe entre autres (Gadet, 2003 : 115-117).

⁴ La variation « dans l'espace » concerne les variations portant sur les particularités linguistiques d'une langue en fonction des différentes régions d'un pays, mais aussi selon les différents pays où est parlée une langue à l'instar des français parlés hors de France (Gadet, 2003 : 113-115).

certaine mesure et dans certaines conditions à la possibilité d'une acquisition de la variation sociolinguistique en production pour les apprenant-e-s avancée-e-s.

1.3. Quels objectifs viser pour insérer la variation dans l'enseignement ?

S'il apparaît qu'introduire la variation dans l'enseignement de la langue étrangère bénéficie d'un certain consensus quant à la nécessité de présenter la langue dans sa diversité, des études récentes réfléchissent aux objectifs que devraient viser sa présence dans l'apprentissage. Dans sa conclusion, Paternostro (2017 : 288) estime que son enseignement « n'apparaît pertinent que dans la mesure où [la variation] constitue un objet de réflexion et non pas un objet d'enseignement. ». Cette affirmation se base sur une approche qui permettrait aux apprenant-e-s de se pencher sur la langue dans une optique réflexive :

L'adoption d'une approche réflexive qui, partant de l'observation de la langue en contexte, permet aux apprenants de poser des hypothèses et de tirer des conclusions constitue sans doute une option qui mérite d'être explorée. (Paternostro, 2017 : 288)

Babault et Tirvassen (2006 : 189) proposent de même cette voie dans la conclusion de leur article :

la mise en œuvre d'approches réflexives ayant pour objectif de développer chez les apprenants une prise de conscience de la diversité des pratiques et de leur mode de signification dans un contexte donné [...].

Selon Tyne (2012 : 108), la question doit avant tout être abordée en fonction des besoins des apprenant-e-s : si leurs objectifs ne demandent pas d'étudier des phénomènes de variation, il semble peu pertinent d'enseigner quelque chose qui n'entre pas dans la compétence recherchée. Il envisage une « maîtrise taillée sur mesure » pour les apprenant-e-s.

Dans une perspective didactique, on peut mentionner l'objet de « norme pédagogique » théorisée par Albert Valdman dont le but est de « gérer certaines des variables les plus marquées du français » (d'après Valdman 1976, dans Valdman 2000 : 657) en abordant un point de langue dans ses diverses réalisations pour l'enseigner selon trois critères : sociolinguistiques, épilinguistiques, acquisitionnels.

La norme pédagogique prend en compte dans le premier critère la fréquence et les caractérisations de la forme visée, et sa pertinence et ses significations dans un objectif d'apprentissage dans le second. Le troisième est pour l'auteur le plus délicat à délimiter, dans le fait de rendre accessible la variante retenue en lien avec la compétence linguistique des apprenant-e-s (Valdman 2000 : 657-658).

Une norme pédagogique sur les diverses structures interrogatives du français a été proposée par l'auteur (Valdman, 1998). Mais les limites à l'application d'une telle norme pour l'enseignement sont pointées par Delahaie (2008 : 240) : le choix d'une variante interrogative neutre ne reflète pas forcément les usages des locuteurs. Finalement, ce que la norme pédagogique permet est de ne pas seulement se baser sur des critères linguistiques pour le choix des formes et de faire réfléchir les enseignant-e-s voulant l'adopter sur le « degré de gravité des erreurs » (Favart, 2010 : 182).

1.4. Quelle place donner à la variation en classe ?

Nous concluons cet état de l'art par les réponses que nous apportons dans notre recherche concernant la façon de faire une place à la variation en classe de langue. Si on trouve déjà de multiples études sur l'apport de séjours à l'étranger ou de situations d'immersion pour l'apprentissage en lien avec la question (*cf* n°17 de la revue *AILE*, Dewaele et Mougeon, 2002), il semble que les études abordant un point de vue interne à la classe soient moins nombreuses.

De manière générale, aborder la variation dans l'enseignement des langues est délicat autant pour les enseignant-e-s que pour les apprenant-e-s, qui sont de la même façon en réception « confrontés à un input pas toujours facile à traiter, comprendre, etc. » (Tyne, 2012 : 107).

Cela suppose également d'utiliser des ressources pertinentes : dans ce cadre, l'emploi de documents authentiques est aujourd'hui de plus en plus investi, même si cette authenticité ne semble pas toujours être un gage de qualité de leur exploitation en classe. En effet, ces documents sont principalement tirés des médias et ne représentent pas toujours les usages de la langue de tous les jours (Paternostro, 2017 : 281).

Le contexte scolaire peut aussi poser problème sur certaines variations comme la diaphasique, car le petit nombre d'études sur son acquisition chez les

personnes natives démontre qu'elle ne s'apprend pas à l'école (Favart, 2010 : 183). En outre, il semblerait que la perception de la variation stylistique en langue première soit liée au contexte social des enfants (*cf* Buson, 2010a). Seulement, la personne native possède des « références sociales externes » associées à des « références linguistiques variées », ce qui n'est pas le cas de l'apprenant-e qui doit construire ces références sociales (Favart, 2010 : 183).

L'exposition à la variation en classe apparaît donc comme complexe sur de nombreux points, allant des objectifs jusqu'aux ressources et au contexte scolaire qui se prête mal à l'enseignement de certaines variations. Néanmoins, dans la visée d'une sensibilisation à une langue plus proche des usages, avoir recours à des ressources permettant de faire découvrir aux apprenant-e-s ses mécanismes dans des « moments dits d'*arrêt* sur les lois de l'oral, d'observation réfléchie » constitue une « entrée pédagogiquement intéressante pour le développement de la *conscience langagière orale* en langue étrangère. » (Weber, 2006 : 33). Les corpus oraux pour l'apprentissage connaissent une utilisation de plus en plus poussée dans cette optique (Surcouf, 2020). Pour notre recherche, nous avons souhaité intégrer des extraits tirés d'un corpus d'oral à un autre type de ressources, les dialogues littéraires, pour proposer une exposition diversifiée à des phénomènes de variation en présentant un fait sous deux angles différents.

De plus, dans la construction de cette conscience langagière orale, un lien avec la langue première semble être une partie importante de la réflexion dans la mesure où les apprenant-e-s disposent déjà d'une conscience sociolinguistique en L1 (Tyne, 2012 : 107 d'après Gadet et Tyne, 2007), même si l'acquisition du style se réalise dans des conditions fondamentalement différentes entre la langue première et la langue seconde (Gadet & Tyne, 2007 : 95-97).

En revanche, effectuer un lien entre l'expérience d'utilisation de la langue première et l'enseignement de la langue cible pourrait représenter une piste dans une sensibilisation à la variation en langue voisine. Cela pourrait permettre de montrer aux apprenant-e-s que des phénomènes semblables peuvent être partagés pour les encourager à réinvestir leurs compétences en langue première (ou dans toute autre langue de leur répertoire langagier), même si la question de l'influence de la langue première sur la variation en langue étrangère semble à notre connaissance encore peu étudiée (*cf.* néanmoins un tableau de synthèse de plusieurs études sur la question dans Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2002).

Aborder la variation d'une langue à l'autre permettrait ainsi d'utiliser les comparaisons spontanées qu'effectuent les apprenant-e-s dans la confrontation à la langue étrangère dans l'optique de pouvoir prendre appui sur ce qu'ils/elles savent déjà faire dans leur langue. Dans la visée intercompréhensive de notre recherche, il s'agit tout particulièrement d'étudier la question sous l'angle de l'apprentissage de deux langues voisines en lien avec le développement de compétences plurilingues en mettant à profit l'intercompréhension dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme (De Carlo & Anquetil, 2011). Dans notre recherche, c'est tout particulièrement à travers la méthodologie utilisée pour la constitution de notre dispositif que cette perspective peut s'observer dans la simultanéité de ressources en plusieurs langues au sein d'une même activité qui participe à l'émergence d'une réflexion au travers de plusieurs langues. Cette sensibilisation à la variation doit également s'effectuer en tenant compte des dimensions particulières propres à chaque contexte et chaque langue, comme nous l'avons vu à travers la dimension diatopique liée au contexte italien comparativement à l'importance du diaphasique pour le français.

En guise de conclusion sur la place de la variation dans l'enseignement de la langue étrangère, si une vraie dimension variationniste dans l'enseignement des langues reste encore à construire, la réflexion est déjà bien amorcée et dispose de bases solides sur lesquelles s'appuyer. Les arguments sont nombreux dans la littérature pour mettre en avant l'importance de sa prise en compte dans l'enseignement de la langue cible, en pointant le fait qu'il faut désormais travailler à donner une place à la variation en classe, dans une position intermédiaire entre le fait d'enseigner une langue standard sans pour autant occulter la diversité des usages. On peut notamment penser le français standard comme une variété « située » (Guerin, 2008), en l'appréhendant non comme la variété unique mais comme une variété parmi d'autres.

2. Éléments de contexte et méthodologie de l'étude

Les données d'interactions que nous présenterons dans la troisième partie de cet article ont été récoltées au sein du terrain d'expérimentation français de notre recherche dans le lycée qui nous a accueillie pour l'implémentation de notre dispositif. Notre intervention en classe a duré quatre mois avec des élèves de la

Seconde à la Terminale à l'intérieur des deux classes de la section européenne d'italien présente dans l'établissement. Ces deux heures comprenaient une heure de langue italienne renforcée et une heure d'histoire géographie enseignée en langue italienne.

Les activités qui ont composé le dispositif mis en place en classe ont été créées dans le cadre de notre protocole d'expérimentation. Ce dernier adopte une perspective originale en réunissant deux types de documents : des extraits de dialogues de romans dont les écrivain-e-s ont cherché à imiter la langue orale, associés à des extraits oraux tirés du corpus oral de multilingue *C-ORAL-ROM*.

Nous ne reviendrons pas exhaustivement ici sur le domaine de l'oral représenté en littérature qui a été abordé dans un précédent article (Manzato, 2020). Même si le choix d'utiliser la littérature comme ressource peut paraître contradictoire pour enseigner les usages de la langue orale, l'utilisation de ce matériel a déjà été discuté dans plusieurs études et de récents travaux sur la didactique de l'oral lui font une place (Weber, 2013 ; Ravazzolo *et al.*, 2015). On peut pointer entre autres la créativité des auteur-e-s qui donnent un « modèle pluridiscursif »⁵ de leur langue, en présentant une grande variété de manières de s'exprimer à travers leurs écrits (Calvi, 1996 : 111). Le choix de ce type de ressource pour notre protocole provient ainsi d'un intérêt double sur les imitations de la langue parlée à l'écrit réalisées par les écrivain-e-s qui permettent d'observer les phénomènes linguistiques associés à l'oral dans un code différent, mettant en lumière certains mécanismes de l'oral représentés dans un contexte singulier.

Il est entendu que ce matériel ne peut à lui seul représenter un support de travail sur l'oral puisque, même très bien travaillée, la reconstruction de la langue parlée par les écrivain-e-s ne peut être en aucun cas comparable à une « représentation mimétique de la conversation naturelle » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 184). En revanche, ce matériel offre une première exposition dont il ne faudrait pas sous-estimer le potentiel didactique, en permettant de réfléchir sur l'utilisation de la langue pour le bénéfice de l'apprentissage (Calvi, 1996 : 117), renvoyant à l'un des objectifs de l'exposition à la variation évoqués plus haut.

⁵ Nous traduisons.

Dans nos activités, ce support écrit a été associé à des extraits d'oral spontané tirés du corpus multilingue *C-ORAL-ROM*⁶ de quatre langues romanes (français, italien, espagnol et portugais) (Cresti & Moneglia, 2005). Les choix et analyses ayant permis de retenir les différentes ressources pour les activités proposées en classe proviennent de considérations qualitatives et quantitatives mais également pratiques : le choix du corpus oral a été réalisé en raison de la présence d'extraits en quatre langues et d'enregistrements d'interactions de type spontanées. Les extraits de dialogues de romans (en langue cible particulièrement) ont été tirés d'œuvres portant sur une thématique travaillée en classe et contenant les imitations des phénomènes linguistiques retenus. Les activités ont été créées en sélectionnant plusieurs phénomènes partagés en plusieurs langues, sur la base de la présentation d'un phénomène par séance dans une activité associant extraits écrits et oraux.

La démarche des activités consistait à exposer les élèves à un fait linguistique en langue cible mis ensuite en perspective avec deux autres langues (la langue première et une troisième langue romane, l'espagnol ou le portugais). Après un exercice de compréhension et de traduction globale d'un extrait de dialogue de roman en langue cible faisant découvrir le phénomène visé par l'activité, des consignes sont données pour la lecture des deux autres textes dans le but de repérer et comparer le fait linguistique semblable et réfléchir à ses emplois. Dans la seconde partie de l'activité, l'écoute d'extraits oraux avec la présence du phénomène visé par l'activité dans les trois langues est proposée pour exposer les apprenant-e-s au phénomène à l'oral. Cette écoute a pour but de faire entendre le phénomène et de conclure l'activité avec un moment de repérage, cette fois-ci à l'intérieur d'extraits de conversations authentiques orales tirées du corpus *C-ORAL-ROM*.

Dans ce cadre, la visée intercompréhensive de notre travail prend sa signification dans le fait de présenter un même phénomène ou même type de phénomène en plusieurs langues, non seulement pour permettre de relier les connaissances des apprenant-e-s en langue première et en langue cible, mais aussi pour proposer une diversification du fait en l'abordant en plusieurs langues.

⁶ *C-ORAL-ROM* est un corpus oral multilingue de quatre langues romanes (français, italien, espagnol et portugais) sur lequel ont travaillé les équipes de l'université de Provence (Aix-Marseille I), l'université de Lisbonne, l'université Autonoma de Madrid et l'université de Florence. Le corpus compte 123 heures de parole spontanée et 772 transcriptions et les fichiers audios accessibles sur DVD (cf la présentation du corpus par Deulofeu et Caddéo, 2009). Des extraits du corpus sont proposés sur le site : <http://www.elda.org/en/proj/coralrom.html>.

Chaque séance réalisée en classe a été enregistrée pour recueillir les interactions des élèves répartis en groupe pour réaliser l'activité. Les trois fragments d'extraits transcrits que nous présenterons plus loin ont été enregistrés avec les apprenant-e-s de la classe de Seconde. Les activités étaient réalisées durant une heure de cours avec notre présence et celle de l'enseignante d'italien de la classe. Le découpage des extraits a été effectué après leur récolte dans une phase de pré-analyse des données pour repérer les passages susceptibles d'apporter des réponses à nos questions de recherches. Les trois extraits proposés ici exposent les interactions types entre apprenant-e-s et tutrice/apprenant-e-s que nous avons pu récolter en classe en mettant en lumière les passages pertinents pour notre analyse.

Pour cette première recherche, nous avons souhaité nous en tenir à une visée modeste de sensibilisation à quelques faits langagiers dans la mesure où, comme nous l'avons vu, la question de la variation dans l'enseignement est complexe. Le but principal consistait donc à proposer une sensibilisation sur quelques phénomènes linguistiques susceptibles d'être attestés en quantité importante à l'oral, ainsi que dans certains genres de discours et situations de communication.

Nos questions et hypothèses de recherche sont les suivantes :

- La présentation d'un fait linguistique oral à l'écrit peut-elle amener les apprenant-e-s à comprendre son fonctionnement et engager une réflexion sur ses usages ?
- La présentation d'un fait en plusieurs langues donne-t-elle la possibilité aux apprenant-e-s de relier des compétences en L1 à l'apprentissage de la langue voisine ?
- Dans quelle mesure le dispositif peut permettre de sensibiliser les apprenant-e-s aux usages de la langue parlée voisine en miroir avec les caractéristiques de la langue parlée première ?

3. Premiers résultats tirés de l'expérimentation

Cette dernière partie exposera l'analyse d'un échantillon de données récoltées en classe lors de la réalisation de la première activité de notre expérimentation, à travers la transcription de trois extraits d'interactions. Le premier extrait présente une confrontation d'un fait de la variation en français et en italien alors que les extraits suivants montrent deux discussions relatives aux usages de la langue parlée en italien et en français.

3.1. Confrontation à la variation à l'oral en plusieurs langues

Les extraits que nous présentons ci-dessous sont tirés de la première séance que nous avons réalisée en classe avec une activité dédiée aux phénomènes d'apocopes en italien. Le choix des phénomènes linguistiques retenus pour l'expérimentation tenait en particulier au fait de pouvoir repérer un phénomène de variation semblable en trois langues.

Nous avons fait le choix de présenter aux élèves le phénomène d'apocope en italien dans un extrait de dialogue de roman tiré de *La ragazza di Bube* (1960) de Carlo Cassola. Pour l'extrait français, les phénomènes d'effacements du « e » caduc/muet semblaient proposer le modèle le plus proche du phénomène italien, dont on retrouve de nombreux exemples dans la littérature. Nous avons présenté ces phénomènes avec un extrait du roman de François Bégaudeau, *Entre les murs* (2006). Enfin, nous n'avons pas pu trouver d'extrait de roman en espagnol présentant un phénomène semblable au moment de proposer cette activité, et celle-ci comptait donc seulement un extrait oral tiré du corpus *C-ORAL-ROM* pour donner un équivalent espagnol au phénomène visé par l'activité.

Le premier extrait que nous présentons concerne l'interaction entre cinq élèves du premier groupe de la classe de Seconde et nous-même (tutrice) au début de leur réflexion concernant l'extrait littéraire italien et sa confrontation avec le texte français. Dans ce premier groupe composé de cinq élèves, l'interaction est menée plus particulièrement par E1, E2 et E3. L'extrait est scindé en deux pour son analyse.

Extrait 1⁷

⁷ Les conventions de transcriptions des extraits sont données dans l'annexe 1. Nous avons anonymisé les lieux lors de la transcription des propos.

- 1T alors qu'est-ce que vous avez trouvé dans l'extrait d'intéressant +
 2E1 dans les deux extraits/
 3T ouais
 4E1 ben déjà c'est écrit enfin comme ça se prononce un peu enfin
 5T hum hum
 6E1 comme on parle la langue par exemple on va pas dire parCE que on va
 dire *parc(e)que*
 7T ouais d'accord
 8E1 et du coup ben les deux textes ils sont écrits comme ça
 9T ok
 10E? (XXXXXX, Ø)
 11E2 avec une manière un peu familière aussi
 12T qu'est-ce qui vous fait dire ça
 13E2 hum *son* ben le *son*
 14T (rires)
 15E3 voilà
 16T voilà (rires)
 17E3 c'est ce qu'on a trouvé pour l'instant
 18T (rires)
 19E4 (rires)
 20T d'accord vous avez compris un petit peu le le le texte comment dire les
 en fait oui j'ai pas précisé c'est deux extraits différents en fait c'est pas
 enfin c'est du même livre bien sûr mais c'est pas le du même XXXX +
 et est-ce que vous avez déjà entendu à l'oral + est-ce que par exemple
son vous avez vous l'avez déjà entendu
 21E1 oui/
 22T oui/ ok d'accord de la part dans quelles situations
 23E3 ah dans des films
 24T dans des films ok
 25E2 enfin plutôt de l'italien de l'italien enfin c'est pas vraiment (°XXXX°, Ø)
 26T d'accord ok
 27E1 enfin moi je parle comme ça donc comme en italien donc
 28T oui tu parles comme ça (rires) ok
 29E2 c'est plus des gens qui ont l'habitude de parler italien qui parlent

On peut constater que le but de l'activité semble avoir été compris par E1 qui explique au quatrième tour de parole que l'activité concerne la langue orale, et, par la suite, E2 ajoute que les textes témoignent d'un registre plutôt familier. Nous demandons alors la raison de cette intuition et l'élève donne comme réponse le phénomène trouvé dans le texte italien (*sono* réduit à *son*). La réflexion est ici à ses débuts et, pour faire avancer celle-ci, nous questionnons les élèves pour savoir si cette forme était déjà connue, ce à quoi E3 répond l'avoir déjà entendue dans des films. La réponse d'E2 au tour de parole suivant – peu audible – puis au tour de

parole 29 fait également avancer la réflexion : cette forme est utilisée par les gens « ayant l'habitude de parler italien ».

- 30T ok d'accord=
31E1 =enfin quand je parle avec mon père mon père il me parle comme ça ma famille et tout elle me parle comme ça
32T d'accord=
33E1 =du coup j'ai pris l'habitude de le parler comme ça
34T ok d'accord donc oui oui effectivement tu l'utilises d'accord
35E? °(XXXX, Ø)°
36T et par exemple tu l'utilises dans quelles situations et avec qui
37E1 ben par exemple dans un devoir je le mettrais pas
38T ok
39E1 mais euh: avec euh ma famille ou quand on rigole ou euh avec mon père tout ça ben là j- enfin je l'utiliserais
40T ok=
41E1 =mais plus à l'oral que du coup à l'écrit et avec des gens que je connais bien
42T ouais
43E1 enfin quand + quand je connais pas quelqu'un j'utiliserais beaucoup moins que si je connais bien la personne c'est plus familier quoi
44T hum hum

L'interaction dévie ensuite sur une prise de parole d'E1 (bilingue de langues premières français/italien) parlant italien couramment, ce qui est ici pour nous l'occasion de lui faire expliciter dans quelles situations elle a l'habitude d'utiliser cette forme. E1 donne plusieurs réponses, notamment le fait de ne pas l'écrire dans un devoir et de l'utiliser en particulier avec des personnes connues.

Cette interaction montre le lien qui est fait entre l'utilisation d'un phénomène semblable dans deux langues au début de l'interaction, à travers un commentaire sur les deux extraits écrits « comme on parle la langue », manifestant la conscience et les représentations liées aux deux langues de la part des apprenant-e-s. De cette première comparaison la conversation s'approfondit autour d'une réflexion sur les usages du phénomène et montre la conscience de ces emplois qui correspondent à un cadre communicationnel précis associés à des significations de proximité avec les interlocuteurs (*cf.* plus haut Babault & Tirvassen, 2006).

3.2. Réflexion sur les usages de la langue

Le second extrait que nous présentons montre la suite de la réflexion de ce même groupe, cette fois-ci après un temps laissé pour discuter des conclusions tirées lors du premier passage de la tutrice. L'enjeu de l'interaction est ici plus axé sur l'utilisation de la langue, en particulier dans la manière d'adapter son discours. À l'instar du premier extrait, la transcription est scindée en deux parties pour son analyse.

Extrait 2

1E1 ah j'en ai trouvé un euh *mangiare* des fois on dit euh: + euh: *voglio mangia pas mangiare* au lieu de dire
2T ok
3E1 et voilà c'est tout
4T ok
5E? c'est déjà bien
6T (rires)
7E1 °mais euh:°
8E4 (rires)
9T c'est bien
10E3 mais ça c'est encore différent tu dis *mangia mangia* c'est euh un nom tu dis quand tu vas manger
11E2 ben non
12E1 non
13E3 c'est: enfin
14E2 non mangia on dit XXXX
15E1 normalement tu dis
16E3 °mangia°
17E1 voglio mangiare des fois tu dis genre tu enlèves le re à la fin
18E2 hum
19E3 mais ça-
20E1 de *mangia* +
21E3 ouais ça tu l'enlèves normal enfin je veux dire
22E2 non
23E1 ben non
24E2 non non
25E1 c'est comme là le o +
26E2 XXX tu dis pas-
27E1 dans un texte tu vas pas écrire ça
28E2 tu dis pas *voglio mangia*
29E3 ben si
30E2 ben non
31E1 ben non
32E2 c'est *voglio mangiare* genre

33E3 je suis pas d'accord
34T (rires)
35E3 pas d'accord °pas d'accord°

Après une première réflexion amorcée dans l'extrait précédent, cette interaction montre un questionnement plus poussé sur les emplois de la langue initié par E1 qui propose un exemple semblable au phénomène discuté dans l'activité à l'intérieur de son répertoire langagier. Ici, c'est le concours d'E3 qui demande des explications sur l'exemple proposé par E1 qui va donner lieu à un débat sur les facteurs liés aux emplois de la langue. Après un passage de désaccord entre E1, E2 et E3 concernant l'exemple évoqué par E1, nous recentrons la conversation en demandant à E1 si son exemple est possible pour d'autres verbes.

36T par contre par exemple est-ce tu dis *voglio anda* pour *andare* ou pas forcément
37E1 ça m'arrive
38T ça t'arrive/
39E1 mais euh après ça dépend vraiment avec qui je parle
40T d'accord
41E1 par exemple si je vais parler avec quelqu'un qui dit pas du tout ça je vais moins le dire que si je vais parler avec quelqu'un qui dit euh:-
42E3 mais comment tu peux le savoir s'il dit ça ou pas
43E4 parce que tu l'entends parler
44E1 ben parce que tu l'entends parler il est pas muet
45T (rires)
46E3 et ouais mais du coup du coup tu es en train de dire que tu anticipes les mots qu'il va dire
47E1 ben non mais
48E3 ben tu-
49E1 tu tu enfin même
50E2 non mais
51E1 ça se comprend comment quelqu'un parle
52E4 ouais à sa façon à sa façon d'être
53E1 à sa façon de parler de de-
54E2 ben si elle est à (ville anonymisée) elle va parler comme ça par contre si elle est- (XXX, Ø)
55E1 dans en cours euh d'italien je vais pas parler comme ça +
56T (rires)
57E3 °ouais°
58T donc en fait qu'est-ce que tu fais tu XXX comment tu vas parler
59E1 oui euh enfin quand je quand je parle avec des gens qui sont (origine anonymisée) et ben je vais beaucoup plus avoir l'accent (idem) que si je parle avec quelqu'un qui-
60E3 ton interlocuteur
61E1 voilà
62E2 °genre c'est inconscient c'est pas-°

63E3	<i>take the mike</i>
64E2	tu vas pas dire genre lui lui je vais lui parler comme ça
65E1	oui c'est inconscient mais je le remarque

Si la question était au départ purement linguistique, on observe comment E1 précise ce qui avait déjà été formulé plus haut dans le fait que l'utilisation du phénomène correspond à un cadre spécifique, tel que les interlocuteurs et interlocutrices, mais aussi les lieux dans lesquels la langue est utilisée comme l'explique E2 plus loin, exemplifiant ici la dimension diatopique de l'utilisation de la langue en italien.

Cette réflexion met en lumière le processus d'adaptation sociolinguistique dans l'emploi des formes langagières et le fonctionnement de la variation diaphasique dans l'adaptation du « style » à l'oral de l'apprenante (Gadet & Tyne, 2007). On peut observer ceci à partir du tour de parole 39 jusqu'à la fin de la transcription autour de la question de la sélection des formes à utiliser selon son interlocuteur. C'est l'intervention d'E3 qui va faire expliciter à E1 le fait d'anticiper l'emploi de la langue que fera la personne avec qui elle parle pour adapter la sienne en conséquence.

En didactique du français langue étrangère, l'utilisation de corpus d'interactions et leur analyse sociolinguistique pour développer la compétence d'interaction intéresse de récents travaux (cf André, 2019). Dans notre protocole, c'est le support écrit qui va permettre aux élèves de débattre sur les fonctionnements de cette compétence à partir du phénomène contenu dans l'activité car, comme le concluent E1 et E2, si le processus est inconscient, il est néanmoins relevable. On peut dire qu'il s'agit d'une discussion particulièrement intéressante concernant la compétence sociolinguistique, enrichie par l'expérience des apprenant-e-s en langue première.

Le dernier extrait concerne le travail du second groupe de la classe de Seconde composé de quatre élèves. La discussion concerne les modalités d'utilisation de la langue dans l'extrait littéraire français, où les élèves s'interrogent sur le choix de l'écrivain qui donne aux répliques d'un des deux personnages – un professeur – des marques d'effacement du « e » caduc, à l'instar de celles de l'élève.

Extrait 3

- 1T est-ce que vous avez traduit des choses intéressantes est-ce que vous avez un peu eu le temps de faire un- de voir avec l'extrait français
- 2E1 oui on l'a lu le texte en français
- 3E2 °hum°
- 4T oui/ et qu'est-ce que vous avez remarqué alors par rapport au texte italien
- 5E1 ben il y a aussi beaucoup de contractions
- 6E2 hum
- 7T hum hum d'accord
- 8E1 et c'est un langage plutôt oral enfin plutôt familier
- 9T d'accord ouais ok
- 10E1 et euh c'est un peu bizarre que ce soit un prof qui utilise ça
- 11T ouais d'accord (rires) tu pensais que parce que du coup tu pensais que enfin les profs ne l'utilisent pas forcément
- 12E1 ben euh en général pas trop
- 13T ouais
- 14E3 qui qui XX-
- 15E1 là d'un élève d'un prof
- 16E3 oui ils disent pas et pourquoi tu *m(e) la* rendras pas enfin c'est
- 17T ouais c'est bizarre/
- 18E1 hum et pourquoi tu *s(e)ras* pas là ben un élève qui dirait euh parce qu'en fait je *s(e)rai* pas là à la rentrée c'est un peu un prof c'est un peu bizarre quoi
- 19T ouais ok d'accord + vous l'entendez pas les profs le dire euh rien
- 20E1 peut-être mais euh on s'en rend peut-être pas compte
- 21T hum hum
- 22E1 en fait + je sais pas (rires)
- 23T (rires)
- 24E3 ben là ça nous choque un peu parce que c'est écrit aussi
- 25E1 oui écrit les abréviations écrites c'est c'est partic- enfin c- c'est bizarre

Ce passage met en perspective la recreation de la langue parlée par l'écrivain et sa réception par les élèves. E1 et E3 discutent de la langue employée par le professeur et l'élève dans l'extrait de roman en lisant les répliques aux tours de parole 16 et 18 et affirment que les professeur-e-s n'utiliseraient pas ce genre de langage. Néanmoins, quand nous interrogeons E1 sur le fait de l'avoir déjà entendu chez un-e professeur-e, l'élève concède que cela est peut-être le cas mais qu'on ne s'en rend pas compte, certainement parce qu'il s'agit de l'oral. E3 suggère alors que cette impression d'étrangeté est exacerbée par l'écrit.

Ici, nous voyons comment la fonction de mise en relief des mécanismes de la langue orale par les écrivain-e-s permet de questionner les élèves sur ce phénomène et de leur faire commenter son utilisation (Calvi, 1996). Si celle-ci peut passer inaperçue à l'oral comme le dit E1, l'écrit offre aux apprenant-e-s la possibilité de

s'arrêter sur ce phénomène pour observer de plus près les réalisations de la langue et surtout pour y poser un regard réflexif.

Les commentaires des apprenant-e-s sur l'extrait de roman mettent également en perspective leurs représentations langagières. Au huitième tour de parole, E1 observe que le langage de l'extrait est plutôt oral/familier, associant ces deux catégories. Pourtant, l'extrait montre l'interaction entre un professeur et son élève dans un cadre scolaire, et on peut se demander en quoi le seul effacement du « e » caduc suffit aux yeux des élèves à rendre cette conversation familière. Dans un but pédagogique, il s'agirait de proposer aux élèves d'examiner leurs représentations vis-à-vis de ce genre de phénomènes en leur demandant dans quelle mesure ceux-ci appartiennent à un registre familier, et pourquoi l'oral est assimilé à ce registre, en mettant à profit leur capacité d'interprétation de certains usages langagiers tels qu'ils sont retranscrits par les écrivain-e-s (Weber, 2020).

3.3. Perspectives d'analyses et discussion

La présentation de ces trois extraits a permis d'observer la façon dont les élèves s'expriment sur les phénomènes qui leur sont présentés en langue voisine en lien avec leurs compétences en langue première. Le travail en groupe confronte les points de vue en donnant l'occasion aux élèves d'explicitier leurs choix concernant les différentes réalisations de la langue et de discuter des critères pris en compte.

Les perspectives de travail futures sur ces données sont à trouver dans une réflexion sur les moyens et façons de proposer une sensibilisation à la variation en classe, notamment quand il s'agit de travailler sur les variations liées au canal de communication et les registres de langue. Cette question est abordée par Favart (2010 : 188-189) qui pointe que, d'une part, les registres traduisent l'idée de faits classables et étanches entre eux, et que, d'autre part, la référence au canal ne prend pas en compte les composantes extralinguistiques. L'autrice se réfère à d'autres travaux permettant de proposer des critères plus pertinents comme ceux de Koch et Oesterreicher (2001 : 586, dans Favart, 2010 : 191). Leur classification fondée sur les paramètres d'immédiateté et de distance communicative dans un continuum a le mérite d'élargir la question du canal en mettant l'accent sur les situations de communication et les « contextes d'activités » de celles-ci qui peuvent favoriser un certain type de discours.

Dans les trois extraits proposés, nous pouvons observer que les élèves associent systématiquement la langue orale et la langue familière, ce qui est une constante dans nos données. Le but d'apporter une posture réflexive en plusieurs langues permet non seulement de montrer que des faits linguistiques peuvent être partagés, mais que ceux-ci ne se réduisent pas à une utilisation « familière », et dépendent de divers paramètres tels que l'interlocuteur/l'interlocutrice, le lieu ou encore la finalité d'utilisation de la langue, une composante qui trouve un écho dans l'expérience des apprenant-e-s en langue première.

Dans ce cadre, on peut observer que des travaux mettent en perspective les développements en didactique des langues et en didactique de la langue première sur la question de la variation dans l'enseignement (Gadet & Guerin, 2008 ; Buson, 2010b). Cela met en lumière le fait que la problématique concerne aussi bien les langues premières que secondes et qu'elle gagnerait sûrement à être reliée lors des apprentissages consécutifs dans le cadre d'une pédagogie intégrée des langues (Roulet, 1980).

L'apport d'études récentes concernant les réflexions métasociolinguistiques des étudiant-e-s dans la construction de leur répertoire sociolinguistique en langue cible, à l'instar de ceux de Beaulieu, Woll, French et Duchemin (2018), vient également enrichir notre propos quant à la posture réflexive adoptée dans notre protocole. Celui-ci avait en particulier pour objectif d'inciter à une réflexion sur le répertoire sociolinguistique en langue première pour pouvoir le relier à celui en construction dans la langue cible et participer à l'acquisition des « schémas sociolinguistiques » en langue étrangère (Viana dos Santos, Buson & Chevrot, 2018). À travers ces extraits, nous avons observé une certaine conscience chez les élèves de différentes manières de s'exprimer, que nous avons cherché à leur faire expliciter à travers d'exemples écrits (cf Tyne, 2009, sur l'utilisation de corpus oraux). Ces premiers résultats seront à croiser avec ceux issus de notre second terrain de recherche en Italie dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère par des apprenant-e-s italien-n-e-s.

Conclusion

Cette présentation de quelques fragments d'interactions recueillies dans le cadre de la mise en place de notre dispositif d'expérimentation sur notre

terrain de recherche français expose des pistes de travail encore nombreuses. L'activité conduite avec les élèves qui partait d'une discussion concernant un phénomène d'apocope en italien et de « e » caduc en français nous a permis d'observer la manière dont les élèves construisaient l'objet d'oral, et d'étudier leur conscience de l'utilisation de la langue en contexte. Il nous a semblé qu'un des intérêts – voire l'intérêt principal – de la confrontation d'un phénomène semblable en plusieurs langues tient au fait de pouvoir comparer l'utilisation et les représentations de la langue pour ensuite discuter de celles-ci. Nous avons vu que si les apprenant-e-s semblent être conscient-e-s des usages de ces phénomènes dans leur langue première, la question qui se pose ici porte sur la manière de transférer cette conscience dans la langue cible, principalement en compréhension.

Les trois extraits étudiés dans cet article montrent comment les réflexions d'apprenant-e-s permettent d'apporter une profondeur à la présentation de la variation, notamment dans le fait de relier leur expérience d'utilisation de la langue première à celle de la langue voisine. La mise en évidence de certaines réalisations particulières de la langue dans ses usages oraux à travers le support écrit permet d'engager une réflexion sur les différentes manières d'utiliser la langue voisine, mais aussi d'apporter un discours plus nuancé au-delà de l'opposition écrit (soutenu) / oral (familier). On peut notamment observer dans le discours des apprenant-e-s l'évocation de paramètres propres à la compétence sociolinguistique comme le fait de pouvoir faire varier et adapter son répertoire selon les diverses modalités d'échanges (situations de communication, interlocuteurs/interlocutrices présent-e-s, lieux, supports, genres de discours). Cette recherche s'insère ainsi dans le cadre d'une réflexion sur les moyens de faire entrer la variation en classe dans l'enseignement de la langue voisine dans le but d'exposer les apprenant-e-s à une langue plus proche des usages réels.

Bibliographie

- André, V. (2019). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Linx*, 79 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals.openedition.org/linx/3694>
- Bartning, I. & Forsberg Lundell, F. (2017). La variation sociolinguistique en français langue seconde – de bonnes nouvelles ? In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (dir.), *La variation en question(s) : hommages à Françoise Gadet*. Bruxelles : Peter Lang, 257-277.
- Babault, S. & Tirvassen, R. (2006). Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue. In : M. Faraco (éd.), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 169-193.
- Beaulieu, S., Woll, N., French, L. M., & Duchemin, M. (2018). Language learners' metasociolinguistic reflections : A window into developing sociolinguistic repertoires. *System*, 76, 210-218.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boureux, M. (2003). I vari italiani e l'insegnamento dell'italiano in Francia. *Strana lingua ? Quaderni di Dialettologia*, 7. Padova : Unipress, 369-374.
- Buson, L. (2010a). La compétence métapragmatique chez les enfants de 9 à 11 ans. Processus cognitifs et effets de saillance. 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 098. Récupéré du site du congrès : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000116/cmlf2010_000116.html
- Buson, L. (2010b). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants. 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 026. Récupéré du site du congrès : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000117/cmlf2010_000117.html
- Calvi, M. V. (1996). Dialogo reale e dialogo letterario : prospettive didattiche. In : *Atti del convegno AISPI : Lo spagnolo d'oggi : forme della comunicazione*, Rome, 15-16 mars 1995. Roma : Bulzoni, 107-117.
- Cresti, E. & Moneglia, M. (dir.) (2005). *C-ORAL-ROM : integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Conseil De l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- De Carlo, M. & Anquetil, M. (2011). L'intercompréhension : da pratica sociale a oggetto della didattica. In : M. De Carlo (éd.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore, 27-97.
- Delahaie, J. (2008). *Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense]. Récupérée sur Archive ouverte HAL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/AO-LINGUISTIQUE/tel-00787789>
- Deulofeu, J. & Caddéo, S. (2009). Nouveaux défis et nouveaux outils pour l'étude

- des langues romanes : l'enseignement simultané (EUROM4) et les corpus oraux parallèles (C-ORAL-ROM). *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Philologia*, 54(3), 152-164.
- Dewaele, J-M. & Mougeon, R. (dir.) (2002) L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde ». *AILE*, 17 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals.openedition.org/aile/1053>
- Dewaele, J. M. (2004). The acquisition of sociolinguistic competence in *French as a foreign language : an overview*. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 301-319.
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 179-196, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals.openedition.org/pratiques/1551>
- Favart, F. (2020). Légitimer la variation linguistique en classe de Fle. *EXPRESSIONS*, 10, 119-130.
- Gadet, F. (1998). Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. *Sociolinguistica*, 12, 53-71.
- Gadet, F. (2001). Enseigner le style. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 29, 63-69.
- Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. In : M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil, 91-152.
- Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? *Pré-textes franco-danois*, 4, 17-28.
- Gadet, F. & Tyne, H. (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135, 91-99.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français aujourd'hui*, 3, 21-27.
- Guerin, E. (2008). Le français standard : une variété située ? In : B. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.), *Actes du 1er congrès mondial de linguistique française*. Paris : Institut de Linguistique Française. Récupéré du site du congrès : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08250/cmlf08250.html>
- Howard, M., Lemée, I. & Regan, V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable: the case of // deletion in French. *French Language Studies*, 16. Cambridge University Press, 1-24.
- Howard, M. (2011). Variation, variété et formes variables du français dans les lectures d'apprenants : perspectives européennes sur l'acquisition de la variation sociolinguistique en français langue étrangère. In : O. Bertrand & I. Schaffner (coord.), *Variations, variétés et formes du français*. Paris : École Polytechnique, 241-256.
- Jamet, M.C. (2010). Didactique du français, didactique des français. Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue. *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 20-27.
- Manili, P. (2008). L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche. *Rassegna dell'istruzione*, 50-62.
- Manzato, T. (2020). L'oral imité dans la littérature, un objet didactique réflexif en classe de langues étrangères voisines. *SHS Web of Conferences*, 78. EDP Sciences. Récupéré du site SHS Web Conferences : <https://www.shs->

[conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/shsconf_cmlf2020_07001/shsconf_cmlf2020_07001.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/shsconf_cmlf2020_07001/shsconf_cmlf2020_07001.html)

- Mélanges CRAPEL (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues, n° spécial 31, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. In : G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éd.), « *Grandes* » et « *petites* » langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Berne : Peter Lang, 57-68.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals.openedition.org/aile/847?lang=en>
- Paternostro, R. (2017). Peut-on enseigner la variation ? In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (éd.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*. Bruxelles : Peter Lang, 279-290.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E. & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette, Français langue étrangère.
- Regan, V., Howard, M. & Lemée, I. (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol : Multilingual Matters.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Hatier : Crédif.
- Sheeren, H. (2016). Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français. *Synergies France*, 10, 69-81, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://gerflint.fr/Base/France10/france10.html>
- Surcouf, C. (2020). Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE : création d'une base de données de français parlé annoté. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2, 241-256.
- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges Crapel*, 31, 91-111, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 1, 103-112.
- Valdman, A. (1998). La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère. In : M. Bilger, K. van den Eynde & F. Gadet (dir.), *Analyse linguistique et approches de l'oral : recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Leuven : Peeters, 177-188.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *French Review*, 648-666.
- Viana dos Santos, G., Buson, L. & Chevrot, J.-P. (2018). Acquisition et structure des schémas sociolinguistiques en langue étrangère. 6ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 9-13. Récupéré du site SHS Web of Conferences : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_10007/shsconf_cmlf2018_10007.html
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le français dans le monde*, 345, 31-33.

- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Weber, C. (2020). Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? *Corela*, HS-30, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals.openedition.org/corela/10207>

Annexe 1. Conventions de transcription (librement adaptées du GARS/GEDO et ICOR) :

E1, E2 etc : élèves

E? : élève non identifié

Es : plusieurs élèves

T : tutrice (nous-même)

XXXX : passage inaudible

Mot : chevauchement entre deux tours de parole

(rires) : commentaires sur la transcription

/ : intonation montante

euh: : allongement de voyelles

°euh° : parole à voix basse

+ : pause courte

ParCE : emphase sur un son

= : enchaînement rapide de deux ou plusieurs tours de parole

(XXXX, Ø) : hésitation entre une écoute et rien

j- : amorce de mot/de proposition abandonnée ou interruption d'un tour de parole

Les mots en langue étrangère ainsi que les citations réalisées par les interlocuteurs sont transcrits en italiques.