

L'éveil à la variation phonétique en didactique du FLE : enjeux et outils

Roberto PATERNOSTRO

Université de Genève, ELCF

Roberto.Paternostro@unige.ch

Journées FLORAL 2014

Interphonologie et corpus oraux

Paris, Cité Univesitaire, 8-9 décembre 2014



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DES LETTRES
Ecole de langue
et de civilisation françaises



Présentation

- * Objectif : réfléchir sur les raisons de l'absence de la variation (phonétique) dans l'enseignement du français (FLE, mais aussi FLM) et proposer des outils didactiques pour pallier à ce manque ;
- * Le rôle de la variation : le cas des parlers jeunes (corpus MPF) ;
- * Le « transcodage » de données orales en tant qu'outil d'initiation à la variation : une étude de terrain menée aux Cours d'été de l'Université de Genève (cf. Paternostro, sous presse).

Introduction

- * La variation (phonétique) est (souvent) le parent pauvre de l'enseignement du FLE ;
- * Parmi les différents axes de variation, le **diaphasique** est aux abonnés absents... ;
- * Intérêt croissant pour les accents régionaux* (Detey *et al.*, 2010), mais la langue « ordinaire » est souvent délaissée (cf. assimilations *je sais pas* [ʃepa], simplifications *peut-être* [ptɛt], accents d'insistance, liaisons facultatives, etc.) ;
- * Travail sur l'expressivité de plus en plus présent (Callamand, 1973 ; Léon, 1993), mais extraits sonores peu spontanés, joués par des acteurs, décontextualisés...

Les raisons d'une absence

- * Les cours de FLE privilégient l'apprentissage du standard comme le français « par défaut », reléguant la langue ordinaire à l'apprentissage sur le tas, si les apprenants ont l'occasion de côtoyer des natifs (voir : Regan *et al.*, 2009) ;
- * Effet : des locuteurs qui donnent l'impression de parler mieux que les natifs, car ils utilisent le standard en toutes circonstances, parlant « comme un livre » ou « comme un prof. » ;
- * La norme est le premier *input* pour des apprenants de FLE, et reste souvent la seule actualisation de la langue à laquelle ils ont accès (voir, entre autres : Valdman, 1989 ; Detey & Racine, 2012) ;
- * L'apprenant, au début, n'a généralement de contact direct qu'avec la langue de l'enseignant en cours, au risque de croire qu'il s'agit de « la » langue française ;
- * Bien qu'ils aient un écho de ce qui se parle hors de la classe (documents authentiques, internet, médias, etc.), le français ordinaire demeure souvent marginal, un luxe.

Les raisons d'une absence

- * Bien que le phonique constitue un indicateur saillant pour le diaphasique (Gadet, 2007, p. 10), il fait peu l'objet d'un apprentissage explicite en cours ou dans les manuels ;
- * La variation stylistique est le plus souvent abordée à partir d'exemples lexicaux, domaine dans lequel le changement de registre semble plus évident, car chaque item semble renvoyer à un style : *argent/fric*, *femme/meuf*, *policier/flic*, etc. (entre autres, Charliac & Motron, 2006, p.109) ;
- * La variation phonétique est complexe à définir et à enseigner, et difficile à assigner à un registre. Les assimilations et les simplifications de la chaîne parlée ou les liaisons facultatives, souvent associées au registre familier, apparaissent de fait autant dans une interaction entre amis que dans une conférence ou dans la parole publique (voir : Lodge *et al.*, 1997) ;
- * Les traits phonétiques ne peuvent donc pas être immédiatement associés à un style de parole ou à une hiérarchie sociale ;
- * Ils sont plutôt à situer sur un continuum, et fonctionnent par cumul selon des paramètres complexes, en fonction de la distance/proximité communicationnelle entre locuteurs (Koch & Esterreicher, 2001) > **c'est leur combinaison et leur fréquence dans une situation — et non un trait isolé — qui créent un accent ou un style.**

Un regard « pragmatique » sur la langue...

- * Caractérisation d'ordre pragmatique des variétés de langue : une langue est « ensemble infini d'actualisations s'organisant à partir des deux notions opposées que sont l'immédiat et la distance » (Guerin, 2008 : 2304) ;
- * Continuum communicatif non fondé sur l'opposition **formel/informel**, **oral/écrit** mais **proche/distant** (Koch & Oesterreicher, 2001) ;
- * Le standard n'est plus « la référence », mais une actualisation de la langue associée à la distance communicative, qui se caractérise par la sélection d'unités linguistiques, dont l'interprétation est indépendante d'un savoir partagé (Guerin, 2008). Ce n'est plus « le » français, mais l'une de ses actualisations ;
- * Variété neutre mais non « passe-partout », car inappropriée dans certains contextes ;
- * Le non standard : forme susceptible d'être employée dans des contextes où la proximité - physique et/ou symbolique - entre les partenaires est minimale, entraînant la sélection d'unités linguistiques qui ne peuvent être interprétées qu'à partir d'un savoir partagé (voir : Pöll, 2009 : 39).

Le cas des parlars jeunes... (projet MPF)

- * Ainsi, un contour intonatif montant-descendant, souvent associé à un accent de banlieue, passe inaperçu lorsqu'il est produit en contexte « inhabituel » et ne s'accompagne pas d'autres indices regardés comme typiques des jeunes de banlieue (Gadet & Paternostro, 2013) ;
- * Ce n'est pas en réalité un phénomène spécifique à un accent ou à une population, mais l'effet d'un « cumul » de traits, en fonction de paramètres tels que la « proximité » ou l'implication des locuteurs en interaction ;
- * Il est utilisé pour marquer l'implication des locuteurs dans des situations « de proximité » ;
- * Ce qu'on appelle communément la « langue des jeunes » est donc moins la marque d'une marginalité sociale et linguistique que l'emploi de modèles attestés et courants mais actualisés dans contextes inattendus, se caractérisant par une « proximité » physique et symbolique importante des locuteurs.
- * Les interactions qui se tissent en banlieue semblent favoriser l'émergence d'un « style de parole emphatique » (voir : Selting, 1994), caractérisé par des traits de prononciation exprimant la connivence et l'implication des locuteurs : « **la vie dans la cité, c'est chaleureux !** », dit un informateur.

Les coprus et la didactique du FLE

- * Nul ne doute aujourd'hui du rôle des corpus oraux dans l'enseignement du FLE (Boulton & Tyne, 2014) ;
- * Pourtant, il y a un décalage entre ce que montrent les corpus et la façon dont les faits de langues sont présentés dans les manuels et les cours de FLE (Debaisieux & Boulton, 2007 ; Detey, 2010) ;
- * Il paraît dès lors légitime de se demander ce que serait l'intérêt d'un corpus comme MPF (collecté dans le cadre d'un projet ANR, auprès de jeunes locuteurs de la région parisienne) pour la didactique du FLE...

Les coprus et la didactique du FLE

- * Parmi les traits phoniques concernés, la plupart coïncident avec ce que Gadet (1997, p. 95-106) appelle facilités de prononciation, caractéristiques du français ordinaire :
- * assimilations de sonorité (*je sais pas* [ʃepa]) ;
- * assimilations du mode d'articulation (*maintenant* [mɛ̃nɑ̃]) ;
- * harmonie vocalique (*surtout* [suʁtu]) ;
- * simplification de groupes consonantiques complexes, à l'intérieur du mot (*quelque chose* [kɛkʃoz], *il dit* [idi]), ou en finale (*quatre* [kat]) ;
- * réductions vocaliques (*tu as* [ta], *c'était* [stɛ]).

- * mais aussi :
- * chute du e muet ;
- * non-réalisation des liaisons facultatives ;
- * liaisons inhabituelles ;
- * contours intonatifs emphatiques ;
- * affrication et palatalisation des consonnes occlusives dentales et vélares devant /i/ et /y/ (*étude* [ɛtʃyd], *tu dis* [tʃydʒi], *quartier* [k'aʁtʃje]) ;
- * /R/ particulièrement énergique.

Les coprus et la didactique du FLE

- * D'autres éléments, syntaxiques, discursifs et lexicaux, peuvent accompagner ces traits de prononciation :
 - * les phatiques et les ponctuants (*ouais, quoi, bon, ben*) ;
 - * l'omission du *ne* de négation ;
 - * les hésitations (*euh*) ;
 - * les amorces (*ta- ta- table*) ;
 - * les reformulations, etc.
- * Ces phénomènes, typiques de l'oral, peuvent aussi fonctionner en marques de connivence en communication ordinaire.
- * Même s'ils peuvent paraître marginaux pour notre objectif actuel, ils sont au contraire au cœur de l'interaction : ils favorisent ou reflètent la proximité communicationnelle, la co-construction de l'interaction, et ré-assurent la collaboration des interlocuteurs (André & Tyne, 2010).

Le **transcodage** : pour un éveil à la variation

- * Dans un cadre de pédagogie de l'écoute (Lhote, 1995 ; Guimbretière, 1992) et de *data-driven learning* (Johns, 1993), nous proposons une activité didactique visant à sensibiliser les apprenants aux indices phoniques de la variation stylistique ;
- * A partir d'extraits d'interactions authentiques du corpus MPF, les apprenants pourront se familiariser avec un style de parole illustrant la proximité ;
- * Après une phase **d'écoute** et **d'observation** d'un extrait sonore, les apprenants sont appelés à **transcrire** ce qu'ils ont cru percevoir ;
- * Nous appelons le passage par la transcription « **transcodage** », à la fois pour écarter l'idée de scripturalité et pour marquer qu'il s'agit d'une transposition de l'oral vers l'écrit ;
- * Il se fait selon l'orthographe standard, pour assurer la lisibilité du texte, sauf pour la ponctuation, marquée par des signes spécifiques à l'oral (pauses).

Le transcodage : pour un éveil à la variation

- * Le transcodage rappelle la dictée à cause du passage de l'oral à l'écrit, mais il en diffère de deux façons essentielles :
- * L'extrait à transcrire n'est pas un écrit oralisé, suivant des réalisations phonétiques artificielles du texte lu, comme c'est le cas dans la dictée, mais un échantillon d'interactions authentiques ;
- * Contrairement à la dictée, permettant de tester la correction de l'écrit, le transcodage est une démarche descriptive, qui ne fera pas l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant.
- * L'apprenant pourra néanmoins se confronter au corrigé fourni par l'enseignant, permettant de mesurer sa capacité à comprendre. Il s'agit d'une auto-évaluation qui naît de la comparaison, d'une découverte ;
- * Déchargé de son orientation prescriptive, l'écrit permet alors à l'apprenant de retrouver l'unité qu'il avait cru perdue dans la multiplicité du variable : c'est un véritable appui pour la mise en place d'une passerelle entre l'homogénéité du signe graphique et le foisonnement des réalisations orales ;
- * Le passage par l'orthographe standard constitue aussi une sensibilisation aux différences entre oral et écrit permettant une rupture par rapport à la dichotomie oral/écrit : même des formes orales souvent considérées comme fautives peuvent s'écrire (voir : Tyne, 2012).

Le transcodage : pour un éveil à la variation

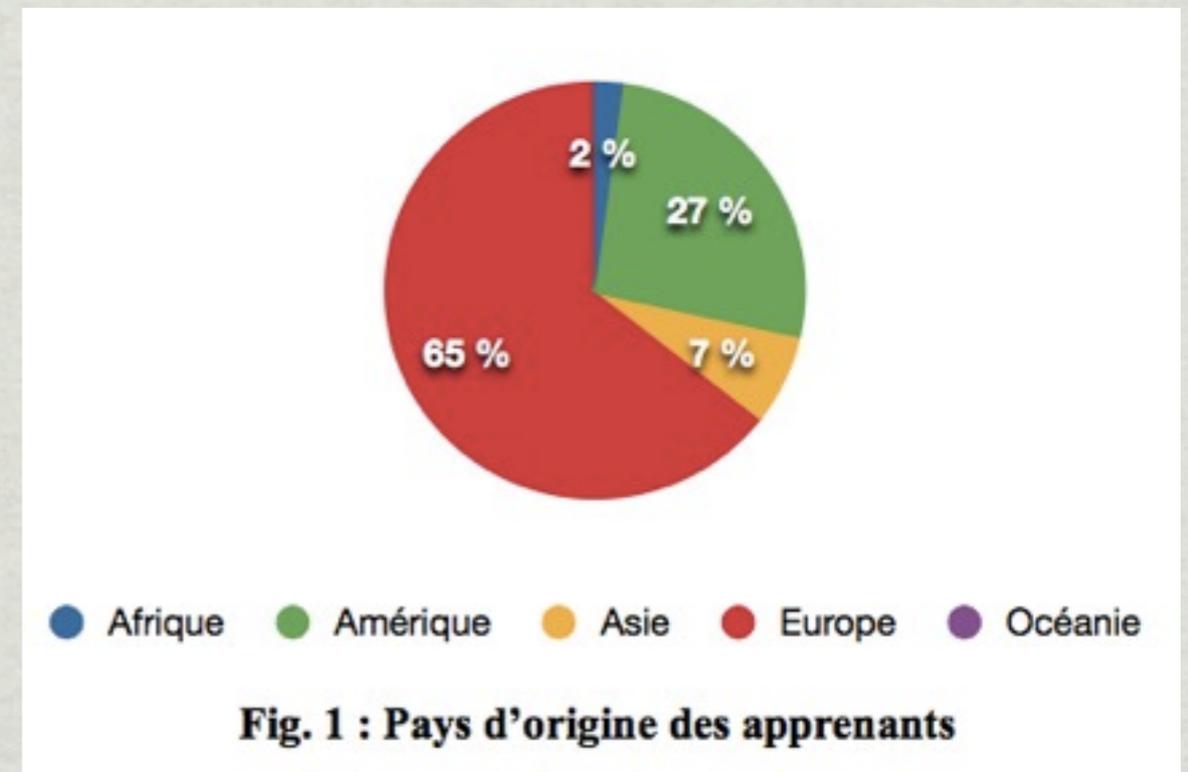
- * Le transcodage en tant qu'activité didactique en FLE joue un **rôle initiatique**, d'observation et de familiarisation avec la langue ordinaire ;
- * Pour le phonique, il constitue un outil d'éveil à la variation, favorisant l'écoute et le repérage de traits de prononciations dans un contexte de proximité et de connivence > **la production n'est donc pas visée** (voir : Valdman, 2000) ;
- * Travail global sur l'oralité ;
- * développement de stratégies d'analyses et de segmentation de la chaîne parlée ;
- * Focalisation sur la dimension segmentale et suprasegmentale, censée favoriser l'enrichissement du système phonético-phonologique de l'apprenant.

Le transcodage : pour un éveil à la variation

- * La transcription, sous différentes formes, n'est pas une activité inconnue en didactique des langues (Lebre-Peytard et coll., 1981 ; Biggs & Dalwood, 1976 ; Lynch, 2007 ; Stillwell et coll., 2010 ; Pimsleur, 1979 ; Tyne 2009a ; Boulton & Tyne, 2014, pour une synthèse) ;
- * Elle n'est néanmoins pas proposée par la plupart des manuels de prononciation, qui offrent surtout un travail de phonie/graphie ;
- * Dans le transcodage, la scripturalité ne constitue pas une fin en soi, mais un passage dans un aller-retour, de l'oral à l'oral par l'écrit ;
- * L'attention portée au détail grâce au passage par l'écrit, associée à la possibilité d'écouter à loisir, permettent en effet de **gérer la diversité** en perception ;
- * L'observation en contexte introduite par le transcodage d'interactions brèves et authentiques permet alors de contourner la difficulté à dresser une liste de traits de prononciation qui corresponde à un style de parole pré-déterminé, de façon à ce que l'apprenant se rende compte des traits reflétant une langue de tous les jours.

Le transcodage : une étude de terrain

- * L'activité de transcodage a été mise en application dans le cadre des Cours d'été de langue française de l'Université de Genève, en cours de prononciation en laboratoire, destiné à des apprenants de niveaux B et C du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005) ;
- * 87 apprenants ont participé aux trois séances de transcodage, 12 hommes et 75 femmes, âgés en moyenne de 33 ans, de 27 pays différents.
- * Les L1 les plus représentées sont **l'espagnol** (24 %), suivi du **suisse allemand** (13 %), de **l'anglais** (11,5 %), de **l'italien** (10 %), du **russe** (9 %) et du **portugais** (6 %) ;
- * Pour le niveau de compétence, validé lors du test d'entrée, les apprenants se répartissent en trois groupes : niveau **B1** (31 %), **B2** (30 %), **C1** (27 %) et non renseigné (11 %).



Le transcodage : déroulement

- * Trois séances d'une trentaine de minutes se déroulent dans un **laboratoire de langue** (postes informatiques individuelles) ;
- * Elles comportent cinq étapes :
- * **(1) écoute globale / (2) écoute détaillée / (3) transcodage / (4) confrontation** avec le corrigé de l'enseignant et **prise de conscience / (5) réflexion-débat** ;
- * Extraits proposés sont des **interactions de jeunes** de la région parisienne (6 adolescents, 2 filles et 4 garçons ; 2 locuteurs par extrait) ;
- * Ils donnent à voir un **français ordinaire** d'échanges entre amis ou gens qui se connaissent bien, autour de thématiques de la vie courante (école, famille, loisirs, etc.) ;
- * Une **fiche pédagogique**, servant de base pour la transcription, est distribuée pour chaque séance, avec un titre et des illustrations contextualisant l'extrait sonore ;
- * L'activité s'achève par le **questionnaire** d'évaluation, individuel et anonyme, pour recueillir les données socio-démographiques et obtenir l'avis des participants sur la difficulté et l'utilité de la tâche.

Un exemple : Anaïs_1



Anaïs : Bon (.) euh on va s'intéresser un petit peu à vous maintenant.

Ana et Juline : (Rire).

Anaïs : Comment vous avez entendu parler de l'internat l'année dernière parce que c'est votre deuxième rentrée là ? <Euh>.

Ana : <Oui c'est ouais notre deuxième>.

Anaïs : Donc comment vous en avez entendu parler ?

Juline : Bah moi un jour j'étais en classe en cours d'histoire et euh (.) à la fin du cours euh le professeur euh (.) il a fait- xxx il en a- il a dit qu'il y avait un internat qui- qui allait ouvrir euh (.) l'année prochaine et comme ma mère elle voulait déjà me mettre en (..) en internat mais elle savait pas comment s'y prendre alors j'ai levé la main (.) et j'étais toute seule en plus (rire) et euh voilà (.) et après ils ont convoqué ma mère j'ai fait ma lettre de motivation et (..) je suis là.

Anaïs et Ana : (Rire).

Anaïs : D'accord.

Un exemple : Anaïs_1

Corrigé pour l'enseignant :

Anaïs : Bon (.) euh on va s'intéresser un petit peu à vous maintenant.

Ana et Juline : (Rire).

Anaïs : Comment vous avez entendu parler de l'internat l'année dernière parce que c'est votre deuxième rentrée là ? <Euh>.

Ana : <Oui c'est ouais notre deuxième>.

Anaïs : Donc comment vous en avez entendu parler ?

Juline : Bah moi un jour j'étais en classe en cours d'histoire et euh (.) à la fin du cours euh le professeur euh (.) il a fait- xxx il en a- il a dit qu'il y avait un internat qui- qui allait ouvrir euh (.) l'année prochaine et comme ma mère elle voulait déjà me mettre en (..) en internat mais elle savait pas comment s'y prendre alors j'ai levé la main (.) et j'étais toute seule en plus (rire) et euh voilà (.) et après ils ont convoqué ma mère j'ai fait ma lettre de motivation et (..) je suis là.

Anaïs et Ana : (Rire).

Anaïs : D'accord.

- mots phatiques et hésitations
- affrication, palatalisation
- dévoisement des voyelles
- répétitions, amorces
- simplification consonantique, élision vocalique
- assimilation
- (en gras)** vocabulaire
- prosodie

Niveau : B1-B2

Niveau de difficulté : facile

Aspects linguistiques : mots phatiques et hésitations, affrication, palatalisation, dévoisement de voyelles, simplifications consonantiques, assimilations, contours intonatifs, répétitions et amorces

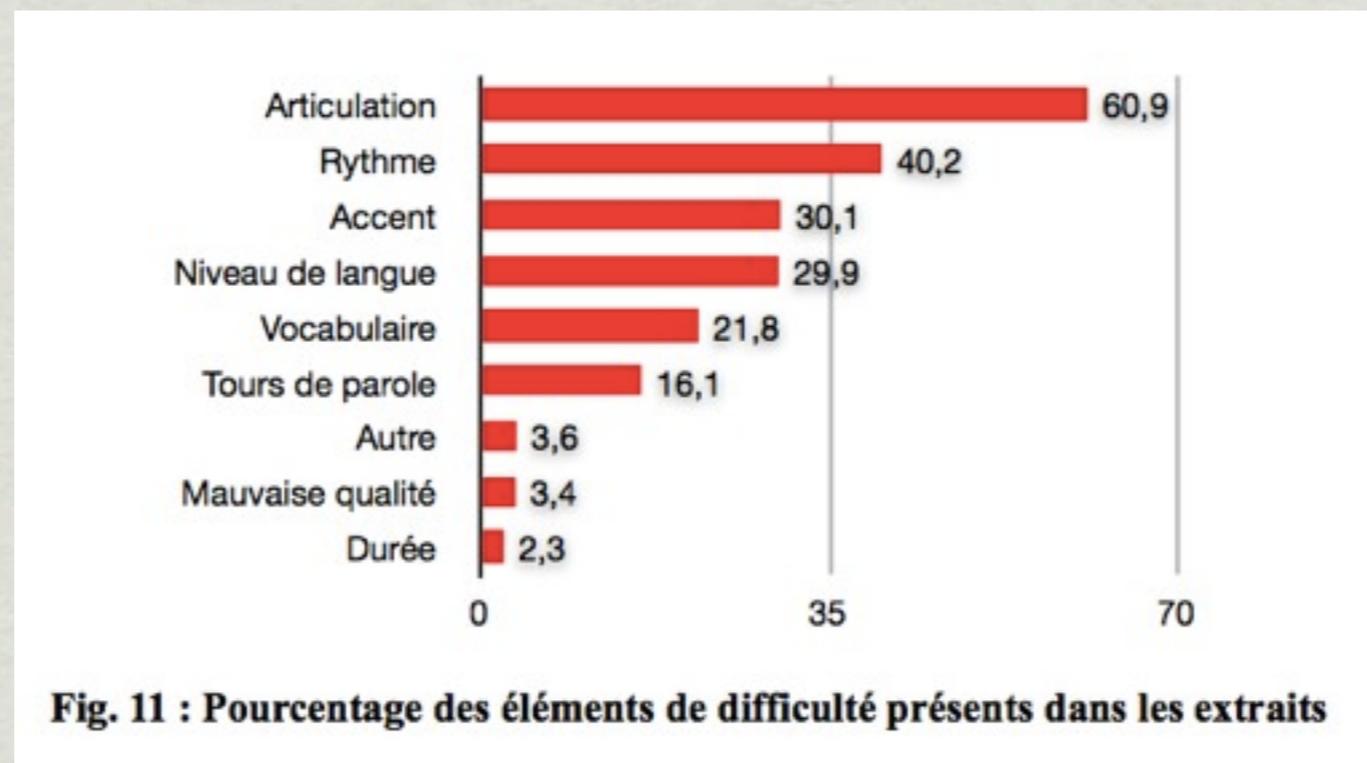
Aspects extra-linguistiques et culturels : internat d'excellence, système d'éducation français, lettre de motivation

Le transcodage : résultats

- * Nous ne nous attarderons pas sur ce que nous avons observé lors des séances de transcodage ni sur l'analyse des transcriptions ;
- * En général, les apprenants semblent avoir été surpris de découvrir que les natifs aussi hésitent, se répètent, amorcent des mots, se trompent ;
- * La découverte de la « fragilité » du natif semble avoir un effet bénéfique sur leur (in)sécurité linguistique.
- * Quant aux difficultés ressenties, le transcodage a été évalué comme difficile (54 %) mais pas impossible : 29 % des apprenants l'ont jugé difficile à un degré (+), 25 % à deux degrés (++) .

Le transcodage : résultats

- * Pour les difficultés caractérisant les trois extraits, les résultats montrent que les éléments qui ont posé le plus de problèmes sont, par ordre décroissant :



- * Les étiquettes adoptées, parfois impressionnistes, ont été choisies par souci de clarté ;
- * Quant à l'utilité, le transcodage a été évalué comme **utile à 93 %**.

Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ? »

- * La première question porte sur l'utilité de l'intégralité de l'activité sans se focaliser sur le transcodage ;
- * Une approche qualitative nous permet de regrouper les réponses en **4 catégories** : (1) **Prise de conscience et reconnaissance** ; (2) **Entraînement et effort** ; (3) **Nouveauté et pertinence** ; (4) **Difficulté**.
- * Pour (1) *Prise de conscience et reconnaissance*, la quasi-totalité des réponses identifie le **transcodage** à une **prise de conscience** :

(1.1) Quand je dois écrire je comprends mieux. Et tous les jours on doit comprendre pas seulement qui parle le français très lentement mais aussi qui parle vite et avec un niveau de langue très familier .

(1.2) Utile, voir différent prononciation des mots 'standard'.

(1.3) On peut nous rendre compte de comment les français parlent dans certains occasions pour reconnaître le différent accents et aussi pour savoir l'interaction et vélocité.

Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ? »

- * Pour (2) **Entraînement et effort**, l'idée d'effort est associée à l'écoute dans la quasi-totalité des réponses :

(2.1) *C'est la forme d'améliorer l'écoute. C'est vraiment pédagogique.*

(2.2) ***M'entraîner à comprendre la langue parlée normalement et dans la rue, d'une façon rapide.***

(2.3) ***Prêter un plus d'attention aux finesses de la langue.***

(2.4) *On s'habitue l'oreille aux accents différents.*

(2.5) ***Mon compréhension oral a s'élevé un peu.***

Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ?

Pourquoi ? »

- * Pour (3) **Nouveauté et pertinence**, les apprenants affirment avoir appris quelque chose de nouveau et de pertinent, notamment pour les interactions de la vie quotidienne :

(3.1) J'ai écouté quelque chose différent qui existe dans mon vie quotidienne.

(3.2) J'ai souvent des problèmes à comprendre les gens francophones qui ne sont pas professeurs. Les profs parlent plus clairement.

(3.3) Oui, c'était utile parce que j'ai appris le langage qu'on attend dans la rue ou en conversation. Maintenant je peux comprendre un peu mieux qu'est-ce qu'ils discutent dans le tram.

(3.4) On apprend les mots comment ils sont parlés (ou comme on les écoute) p. ex. je suis -> chuis.

(3.5) Elle présente la langue parlée par des gens ordinaires. Ça aide à comprendre certaine prononciation de certains mots quand ils sont raccourcis.

Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ? »

- * Pour (4) *Difficulté*, les apprenants ont mis en évidence quelques difficultés rencontrées lors du transcodage :

(4.1) *Il y avait des phrases que je n'ai pas bien compris parce qu'ils était combiné en un mot.*

(4.2) *C'était long.*

(4.3) *C'était dur à suivre. Mon français est très 'académique et standard' donc pour moi a été quelque chose de nouveau. Intéressant mais difficile.*

(4.4) *Niveau trop haut.*

« La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ?
Pourquoi ? »

- * (5.1) *Ça m'a permis de mieux comprendre aussi l'oral que à l'écriture. Mettre les sons en parole, ça donne une structure intégral qui permet de faire aller-retour. A fur et à mesure que on comprend, on reconnaît mieux les sons, l'intonation, les liaisons, l'accent, l'intention, le ton amical, formel. On se fait une image du contexte dans lequel se déroule la conversation.*
- * (5.2) *Oui la vie quotidienne aux banlieue, la vision des gens qui habitent là-bas. Comprendre des sentiments, intonations et surtout le message. Toujours intéressant.*
- * (5.3) *La transcription m'a fait concentré sur les mots et les phrases.*
- * (5.4) *Il est vraiment possible d'entendre et comprendre presque tous les mots en les écoutant plusieurs fois ! Cela est très satisfaisant ! :-).*

Le transcodage : synthèse

- * Le fait de « mettre les sons en paroles » (5.1) aide les apprenants à se focaliser « sur les mots et les phrases » (5.3), c'est-à-dire sur les phones et les suites de phones ;
- * Au fur et à mesure qu'ils comprennent, ils se rendent compte de traits de prononciation spécifiques, de particularités intonatives et de la continuité de la chaîne parlée ;
- * A partir de ces détails, ils posent des hypothèses et mettent en place des stratégies d'interprétation de la situation, du ton de la conversation, etc. Les différents traits phonétiques dans une situation relevant de la proximité sont ainsi observés en situation ;
- * A travers le transcodage, les apprenants prennent conscience des spécificités de la langue parlée. Ils réalisent que le français est une langue vivante, comme leur langue maternelle ;
- * L'observation en contexte leur permet aussi d'accéder à la dimension culturelle de l'échange.

Conclusion et perspectives

- * Contrairement à ce qui se passe pour d'autres langues européennes, où la variation diastratique et/ou diatopique semble l'emporter sur le diaphasique, c'est la variation stylistique qui prime en français (Gadet, 2007) ;
- * Ce primat du diaphasique se heurte au manque de description des traits mobilisés ainsi qu'à la rareté des corpus oraux sensibles à la variation stylistique, collectés compte tenu de l'écologie des événements discursifs ;
- * A cela s'ajoute l'absence de réflexion sur le rôle du diaphasique dans l'enseignement du français ;
- * « L'évaluation diaphasique peut prendre la forme de nuances fines, alors même que les éléments linguistiques en jeu sont limités » (Gadet, 2001, p. 66). Ces nuances deviennent presque invisibles quand la variation phonétique entre en ligne de compte, c'est pourquoi le plan phonique est laissé à l'écart ;
- * Ce que le locuteur de français L1 possède par imprégnation, le locuteur de français L2 doit le construire par l'observation et l'apprentissage.

Conclusion et perspectives

- * Fonctionnant comme une loupe et un catalyseur perceptif, le transcodage a permis la mise en place de passerelles hypothético-déductives entre oral et écrit, aidant les apprenants à se focaliser sur la prononciation ordinaire en contexte et favorisant la constitution d'une compétence pragmatique (Dewaele & Mougeon, 2002) ;
- * Le choix d'extraits authentiques du corpus MPF n'a pas posé de problème particulier. Ils semblent avoir retenu l'attention des apprenants, qui en ont apprécié l'utilité pour les échanges quotidiens en français ;
- * L'intégration d'autres corpus de français parlé pourrait permettre d'élargir la palette des actualisations possibles de la langue, témoignant d'autres situations de communication, en France et en francophonie ;
- * Malgré le caractère exploratoire de cette application didactique, les résultats observés ainsi que les réponses obtenues nous amènent à dresser un bilan plutôt positif de cette expérience ;
- * Néanmoins, la réflexion mérite d'être poursuivie et approfondie, notamment en ce qui concerne la prise en compte, d'une part, des problématiques psycholinguistiques liées à l'apprentissage du système orthographique du français et à la question délicate du décalage entre la graphie et la phonie ;
- * D'autre part, il serait intéressant d'observer, sur le long terme, ce que les apprenants font de leur « découverte » de la langue ordinaire en dehors du contexte d'apprentissage, particulièrement en production.

MERCI !

GRAZIE !

Bibliographie

- André, Virginie & Tyne, Henry. (2012). Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. Dans A. Kamber & C. Skupien (dir.). *Recherches récentes en FLE*. Bern : Peter Lang.
- Armstrong, Nigel. (2002). Nivellement et standardisation en anglais et en français. *Langage et Société* 102, 5-32.
- Lodge, Robert, Anthony, ARMSTRONG, Nigel, ELLIS, Yvette & SHELTON, Jane. (1997). *Exploring the French Language*. London : Arnold.
- Berruto, Gaetano. (2003) Sul parlante nativo (di italiano). Dans H. Radatz & S. Schlösser (dir.). *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann* (p. 1-14). Tübingen : Niemeyer.
- Berruto, Gaetano. (2005). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari : Laterza.
- Biggs, Patricia & Dalwood, Mary. (1976). *Les Orléanais ont la parole. Teaching guide and tapescript*. Londres : Longman.
- Boulton, Alex & Tyne, Henry. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Callamand, Monique. (1973). *L'intonation expressive*. Paris : Hachette.
- Charliac, Lucille & Motron, Annie-Claude. (2006) *Phonétique progressive du français. Niveau avancé*. Paris : CLE international.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dewaele, Jean-Marc & Mougeon, Raymond (dir.). (2002). L'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du FL2 et FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 17.
- Debaisieux, Jeanne-Marie. & Boulton, Alex. (2007). Alors la question c'est ... ? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus. *Cahiers AFLS* 13(2), 31-59. Disponible en ligne sur <<http://www.afls.net/cahiers/cover13.2.php>> (Consulté le 12 décembre 2013).
- Detey, Sylvain. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonétophonologique dans l'espace francophone. Dans B. Olivier & I. Schaffner (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p. 155-168). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Detey, Sylvain, Durand, Jacques, Laks, Bernard & Lyche, Chantal. (2010) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.
- Detey, Sylvain & Racine, Isabelle. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation: quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s)? *Revue française de linguistique appliquée* 17(1), 81-96.
- Gadet, Françoise. (1997). *Le français ordinaire*. 2^e éd. Paris : Armand Colin.
- Gadet, Françoise. (2001). Enseigner le style. *Le français dans le monde. Recherches et applications* (Numéro spécial), 63-68.
- Gadet, Françoise. (2007). *La variation sociale en français*. 2^e éd. Paris : Ophrys.
- Gadet, Françoise. (2012). Les locuteurs et les savoirs sur les langues. *Le français aujourd'hui* 1(176), 123-126.
- Gadet, Françoise & Guerin, Emmanuelle. (2012). Des données pour étudier la variation : petits gestes méthodologiques, gros effets. *Cahiers de linguistique* 38(1), 41-65.
- Gadet, Françoise & Paternostro, Roberto. (2013) Un accent multiculturel en région parisienne ? *Repères DoRiF*. Disponible en ligne sur <http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=a4211572e6fb6bbc0755b986fe03ab91&art_id=94> (Consulté le 12 décembre 2013).
- Galazzi, Enrica. (2002). *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX^e siècle - début XX^e siècle)*. Brescia : La Scuola.

Bibliographie

- Guerin, Emmanuelle. (2008). 'Le français standard' : une variété située ? *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française* 8, 2303-2312.
- Guerin, Emmanuelle. (2010) L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques* 145(146), 45-54.
- Guerin, Emmanuelle & Paternostro, Roberto. (2014) What is *langue des jeunes* and who speaks it?. Dans H., Tyne et coll. (dir.) *Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Guimbretière, Elisabeth. (1992). *Paroles : entraînement à la compréhension et à l'expression orales*. Paris : Didier.
- Johns, Tim. (1993). Data-driven learning: an update. *TELL&CALL* 2, 4-10.
- Koch, Peter & Cœsterreicher, Wulf. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (dir.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, (tome 1, p. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lebre-Peytard, Monique, Lieutaud, Simone, Beacco, Jean-Claude & Malandain, Jean-Louis. (1977). Le document oral brut dans la classe de français : la transcription de documents sonores authentiques. Paris : BELC.
- Léon, Pierre. (1993). *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris : Nathan.
- Lhote, Elisabeth (dir.). (1990). *Le paysage sonore d'une langue : le français*. Hambourg : Buske Verlag.
- Lhote, Elisabeth. (1995). *Enseignement de l'oral en interaction*. Paris : Hachette FLE.
- Lynch, Tony. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal* 61(4), 311-320.
- Paternostro, Roberto. (2014). L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques. Thèse de doctorat : Università di Brescia (Italie) & Université Paris Ouest (France).
- Paternostro, Roberto (sous presse). L'éveil à la variation phonétique en didactique du Français Langue Etrangère : enjeux et outils. *LIDIL* 50.
- Pimsleur, Paul. (1979). *Le pont sonore*. Paris : Hachette.
- Regan, Vera, Lemee, Isabelle & Howard, Martin (2009). *The acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. London : Multilingual Matters.
- Selting, Margaret. (1994). Emphatic speech style : with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics*, 22, 375-408.
- Stillwell, Christopher et coll. (2010). Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal* 64(4), 445-455.
- Tyne, Henry. (2009a) Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL* 31, 91-111. Disponible en ligne sur http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/05_Tyne.pdf.
- Tyne, Henry. (2009b) Style in L2: the icing on the cake? Dans E. Labeau & F. Myles. (dir.). *The advanced learner variety: the case of French* (p. 243-268). Bern : Peter Lang.
- Tyne, Henry. (2012), Corpus work with ordinary teachers: data-driven learning activities. In A. Boulton & J. Thomas (dir.) *Teaching and Language Corpora: Input, Process and Product. Selected papers from TaLC9*. Brno CZ: Masaryk University Press.
- Valdman, Albert. (1989). The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation. Dans S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (dir.) *Variation in Second Language Acquisition* (vol. 1, p. 15-34). Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters.
- Valdman, Albert. (2000) Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), pp. 648-66.