

**« LE FRANÇAIS PARLÉ ? EH BEN J'SAVAIS PAS
CE QUE C'ÉTAIT ! » : PRODUCTION ET
COMPRÉHENSION DE LA VARIATION DIAPHASIQUE
EN FRANÇAIS PARLÉ EN FLE**

Christian Surcouf et Alain Ausoni

Université de Lausanne

Mots-clés

compréhension de l'oral – français oral quotidien – français langue étrangère –
norme pédagogique – production de l'oral – variation diaphasique

Keywords

everyday spoken French – French as a foreign language – listening
comprehension – pedagogical norm – speaking – diaphasic variation

Résumé

Après les tournants communicatif et actionnel dans l'enseignement des langues et la facilité d'accès à des documents oraux authentiques, autorisée par la technologie, comment se fait-il que des apprenants même de niveaux avancés éprouvent des difficultés de compréhension fine du français parlé spontané ? Dans cet article, nous nous efforcerons de répondre à cette question en nous interrogeant sur la manière dont sont sélectionnés et présentés les traits langagiers du français parlé en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel. Nous discuterons la notion de « norme pédagogique » développée par Valdman (2000), en insistant sur la nécessité de dissocier les compétences de production et de compréhension de la langue parlée pour définir des cibles d'appropriation langagière.

Abstract

After the communicative and task-based turns in language teaching and the accessibility to authentic oral documents allowed by technology, how is it that even advanced learners still have difficulty understanding spontaneous spoken French? In this article, we will attempt to answer this question by examining the ways in which the language features of spoken French are selected and presented in institutional learning contexts. We will discuss the notion of "pedagogical norm" developed by Valdman (2000), emphasising the need to dissociate production and comprehension skills in order to define language learning targets.

« toutfasson, chkonprenè très mal skon me dizè »

Molnár (1999 : 17)

Introduction

En 1979, lorsqu'à 28 ans, son diplôme universitaire d'enseignement du français en poche, l'écrivaine Katalin Molnár quitte sa Hongrie natale pour s'installer à Paris, elle fait une expérience traumatisante qu'elle relate des années plus tard dans un récit autobiographique rédigé dans une orthographe et un style reflétant précisément l'objet de ces déboires : « jariv an Frans é la, stupéfaksion total : mé il parl koi, sé janla ? [...] le fransè parlé ? Ébin, chavè pa ske sètè » (Molnár, 1999 : 17). Il ne s'agit pas là d'un cas isolé. Durán et McCool (2003) s'interrogent de même (« *If this is French, then what did I learn in school?* »¹), tandis que French *et al.* (2017 : vi) évoquent leur première « prise de conscience » : « ce qu'on apprend n'est pas toujours ce qu'on entend ! ». Et Paternostro (2016 : 123) de constater chez les apprenants « un décalage évident entre leurs pratiques, qu'ils croyaient être "le" français, et celles des autochtones, qu'ils ont du mal à décrypter et à comprendre ». Comment expliquer une telle impréparation à la langue parlée ? Comment se fait-il qu'après de longues années d'apprentissage, des apprenants en viennent à se demander *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* (Weber, 2006), alors que depuis l'avènement des approches communicative puis actionnelle, l'accent est mis sur la communication, notamment orale, et que les avancées technologiques permettent d'écouter sans difficulté des documents oraux authentiques ?

Dans cet article, nous nous efforcerons de répondre à ces questions en nous interrogeant sur la manière dont sont sélectionnées et présentées, en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel, les variantes diaphasiques du français parlé, c'est-à-dire dépendantes de la situation d'énonciation (Gadet, 2007 : 22-26). À cette fin, nous prendrons appui sur la notion de « norme pédagogique », développée par Valdman (2000). Si l'argumentaire de cet article recoupe en partie les réflexions sur l'usage des documents authentiques (Holec, 1990), la perspective développée ici interroge quant à elle l'articulation des compétences de production et de

¹ « Si c'est ça le français, qu'est-ce que j'ai appris à l'école ? » (nous traduisons)

compréhension – notamment fines – de l’oral, insistant sur l’intérêt de leur dissociation

1. L’incontournabilité de la compétence de compréhension de l’oral dans l’apprentissage des langues vivantes

Nombreux sont les didacticiens de langue étrangère qui, à l’instar de Field (2008 : 5), insistent sur l’importance de la compréhension de l’oral : « since it is listening which enriches the learner’s spoken competence with new syntactic, lexical, phonological and pragmatic information »². Porcher (1995 : 45) la considère également comme « la plus indispensable » bien qu’elle soit « de loin la plus difficile à acquérir »³. En effet, alors qu’en production orale « le sujet est maître de son propre rythme et [...] décide librement aussi du contenu de ce qu’il veut dire », en compréhension orale, « ce n’est pas lui qui mène le jeu : un rythme lui est imposé, contre lequel il ne peut rien et auquel il lui faut s’adapter », l’apprenant se retrouvant donc « tout entier soumis aux initiatives extérieures » (1995 : 45-46). La réalité de la langue cible s’impose à lui, soulevant de redoutables défis. Ainsi, hormis les savoir-faire socio-pragmatiques, la compréhension demande *en temps réel* de (1) discriminer et identifier les phonèmes de la langue cible, (2) segmenter le flux sonore en unités signifiantes, et (3) repérer l’agencement morphosyntaxique et textuel de ces unités (voir Cutler, 2012 : 304 et suivantes ; Vandergrift & Goh, 2012 : 38 et suivantes). Relever de tels défis requiert à priori un travail spécifique (voir par exemple Carette, 2001 ; Field, 2008 ; Parpette, 2008) afin de prévenir au mieux les difficultés et les déceptions évoquées plus haut.

2. La question des choix pédagogiques dans l’enseignement des langues vivantes en milieu institutionnel

Serait-on convaincu de l’importance du développement de la compétence de compréhension de l’oral dans l’enseignement-apprentissage d’une langue qu’il

² « puisque c’est l’écoute qui enrichit de nouvelles informations syntaxiques, lexicales, phonologiques et pragmatiques la compétence orale de l’apprenant. » (nous traduisons).

³ L’intercompréhension – relativement aisée – entre langues proches (voir par ex. Degache & Masperi, 1998) ne constitue qu’une configuration marginale parmi les langues du monde.

resterait à déterminer les objectifs du processus d'appropriation et, partant, le matériau à utiliser pour parvenir à sensibiliser l'apprenant à la « réalité » de cette langue. Dans le cas des langues vivantes, l'objectif peut paraître clair, les pratiques langagières courantes des locuteurs de la langue cible étant susceptibles d'incarner sans équivoque le but à atteindre⁴. Toutefois, l'enseignement-apprentissage institutionnel, caractérisé notamment par ses contraintes temporelles, impose une forme de « compression⁵ des éléments linguistiques [...] qui forment la cible d'appropriation », et exige le choix des « contenus d'enseignement et d'apprentissage », en fonction de « représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques » (Cuq & Gruca, 2002 : 124). Même si depuis les années 1970, la didactique se préoccupe particulièrement des besoins de l'apprenant (Courty, 2003 : 24-26 ; Porcher, 1995 : 23-26), ces choix reviennent le plus souvent à l'institution de formation et aux enseignants (Cuq & Gruca, 2002 : 124). Or pour travailler la compréhension de la langue parlée – intrinsèquement variable –, « l'éventail des types de discours est si vaste qu'il peut laisser l'enseignant perplexe quant à la sélection des documents à utiliser » (Cuq & Gruca, 2002 : 156). À quoi est confronté l'enseignant de français comme langue étrangère (FLE) lorsqu'il doit opérer ces choix ? Quels critères peut-il retenir pour les effectuer ? En quoi ses propres représentations sur la langue et son apprentissage influencent-elles ses décisions ? De quel matériau décidera-t-il de se servir ? La notion de « norme pédagogique » proposée par Valdman (2000) s'avère intéressante pour discuter ces questions. Fruit d'une longue réflexion didactique⁶, elle résulte de l'examen de « la question fondamentale à laquelle doivent répondre les enseignants de français langue étrangère [...] : 'Quel français enseigner ?' » (Valdman, 2000 : 648).

3. La norme pédagogique selon Valdman

⁴ Les objectifs ne sont pas aussi clairs pour d'autres disciplines scolaires (ou universitaires). Il semblerait saugrenu d'entreprendre d'acquérir une maîtrise de l'histoire, des mathématiques ou de la géographie. En revanche, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'explicitent clairement les descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence* (2001 : 4), l'objectif idéal est bien d'atteindre « la maîtrise effective de la langue étrangère ».

⁵ « La procédure de compression [...] consiste [...] à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits » (Cuq & Gruca, 2002 : 81).

⁶ Pour une présentation détaillée de l'évolution de cette notion, voir Sieloff Magnan et Walz (2002).

Valdman (2000 : 648) observe tout d'abord que « la réponse à cette question s'avérait facile lorsque l'absence d'études empiriques portant sur la variabilité de la langue autorisait le mythe de son uniformité », la situation devenant plus délicate dès qu'ont commencé à apparaître des « travaux descriptifs montrant la grande diversité du français sur les plans diatopique (géographique), diastratique (social) et diaphasique (situation d'énonciation) »⁷. Pourtant, à elle seule, l'absence de pluriel dans l'interrogatif « *quel* français enseigner ? » semblerait conforter l'existence d'énoncés courants comme « j'étudie *le* français » (point de vue du linguiste), « j'enseigne *le* français » (point de vue de l'enseignant), « j'apprends *le* français » (point de vue de l'apprenant), où l'article défini – tout comme dans « j'étudie *le* soleil » – donnerait à penser qu'il s'agit d'un objet unique et parfaitement circonscrit. Or, que la perspective soit linguistique ou didactique, tel n'est pas le cas. Ainsi, du point de vue didactique, Valdman (2000 : 648) relève l'influence de l'approche communicative qui tendrait à réduire « l'importance de textes écrits reflétant un usage rigoureusement normé » et à privilégier au contraire les « interactions verbales naturelles, donc, montrant [...] une grande variabilité ». Conséquence immédiate, les apprenants doivent pouvoir « manier divers niveaux de langue et divers registres » et être « capables d'identifier certains traits caractéristiques des diverses variétés de la langue et de connaître les conséquences pragmatiques de l'utilisation de ces traits » (2000 : 648). Pour l'élaboration de sa norme pédagogique, Valdman (2000 : 657) retient alors « trois séries de critères : sociolinguistiques, épilinguistiques et acquisitionnels ». Ainsi, « du point de vue linguistique, une norme pédagogique doit refléter le comportement observable des locuteurs de la langue cible » (2000 : 657). S'inscrivant dans la lignée des préoccupations des (socio)linguistes, il rejoint la définition de la norme objective⁸, et le critère – déterminant – de fréquence sur lequel elle repose : « les variantes retenues comme modèle pour les apprenants doivent se classer parmi les plus fréquentes ou celles qui caractérisent le mieux les variétés diastratiques et diaphasiques ciblées » (2000 : 657). Selon le critère

⁷ Pour une présentation de ces notions, voir Gadet (2007 : 22-26).

⁸ « Il faut distinguer entre norme objective, observable, et norme subjective, système de valeurs historiquement situé. Dans le premier sens, lié à l'adjectif "normal", il renvoie à l'idée de fréquence ou de tendance, et il peut être utilisé au pluriel, au contraire du second sens, reflété par les termes "normatif" ou "normé", conforme à l'usage valorisé (la Norme, qui a pu être dite fictive) » (Gadet, 2007 : 28).

« épilinguistique⁹, c'est-à-dire, du point de vue de l'attitude des locuteurs de la communauté linguistique cible, les variantes retenues doivent s'accorder avec leur sentiment concernant ce qui constitue une norme appropriée pour telle ou telle catégorie sociale d'alloglottes » (2000 : 657). Enfin, du point de vue « acquisitionnel », « les variantes de la langue cible retenues à tel ou tel stade de l'apprentissage doivent être plus faciles à apprendre » (2000 : 657). Une telle exigence conduit dès lors à :

tenir compte des déviations des apprenants par rapport aux modèles autochtones qui leur sont fournis. Ces déviations ou erreurs reflètent en fait les divers systèmes approximatifs qui tracent la mise en place de la version approchée de la langue cible (2000 : 657).

On ne peut que saluer l'effort de Valdman de proposer une norme pédagogique s'efforçant de concilier contraintes didactiques et linguistiques. Cependant, bien que les critères retenus présentent l'avantage d'intégrer la variabilité du français parlé, ils déterminent prioritairement des modèles de production¹⁰, sans que ne soit véritablement problématisée leur articulation avec la compréhension. Mais qu'en est-il en réalité de l'effet du choix d'une norme en production sur le développement des compétences de compréhension de l'oral ? C'est ce que nous tâcherons de déterminer en posant un regard critique sur les critères retenus par Valdman.

4. Examen critique de la norme pédagogique de Valdman

Signalons en premier lieu que Valdman (2000 : 658) reconnaît lui-même la difficulté que pose le critère acquisitionnel étant donné « la complexité des facteurs qui régissent l'apprentissage d'une langue étrangère et la difficulté d'évaluer la simplicité dans une perspective acquisitionnelle ». En effet, un tel critère s'avère d'autant plus délicat à mettre en œuvre qu'il est difficile d'évaluer *objectivement* la complexité d'une langue et de ses fonctionnements (voir Nichols, 2009 ; Sampson, 2009), que la difficulté d'apprentissage d'un trait langagier dépend en grande partie

⁹ Valdman transforme quelque peu la définition originelle de Culioli (1999 : 19) pour qui « l'activité épilinguistique » correspond à une « activité métalinguistique non-consciente ».

¹⁰ Comme l'explique l'intitulé de la section : « réduire la variation pour la production : la notion de norme pédagogique » (Valdman, 2000 : 657).

de la proximité de la langue cible avec la L1, et que, pour cette raison, des progressions différentes se manifestent nécessairement dans toute classe non-homogène quant à la L1, en milieu homoglotte notamment. Penchons-nous donc sur les deux autres critères en abordant tout d'abord la dimension (socio)linguistique de la norme pédagogique.

Quels que soient les débats sur la relation – plus ou moins tumultueuse selon les courants didactiques en vogue – entre l'enseignement-apprentissage des langues d'une part et les recherches grammaticales ou linguistiques de l'autre (Damar, 2009 ; Vivès, 1988), dès qu'on s'interroge sur la langue à enseigner et « ce qu'il conviendra d'offrir à l'apprenant pour qu'il mène à bien son entreprise d'appropriation » (Cuq & Gruca, 2002 : 124), il paraît logique de puiser dans les descriptions offertes par la grammaire et la linguistique (voir le schéma proposé par Surcouf & Giroud, 2017 : 61). Une convergence de finalités existe en effet entre linguistique, didactique et enseignement-apprentissage d'une langue vivante (Vivès, 1988 : 34). La *réalité* de l'objet-langue est au cœur des préoccupations du linguiste, du didacticien, de l'enseignant et de l'apprenant. Le premier s'efforce d'en fournir une description aussi précise et exhaustive que possible tandis que le dernier aspire idéalement à en maîtriser la complexité dans toutes ces dimensions. En ce sens, les descriptions, explications et exemples proposés en amont par la linguistique alimentent en aval les ressources à la disposition des didacticiens, des enseignants et des apprenants. Il n'est donc pas inutile de s'interroger sur les éventuels biais ou insuffisances survenant au cours d'un tel cheminement, et susceptibles, on le verra, d'avoir des répercussions didactiques en aval.

4.1. L'emprise de l'écrit normé sur les descriptions du fonctionnement de la langue

Comment la linguistique appréhende-t-elle l'objet-langue ? Martin (2002 : 16) rappelle le caractère empirique de cette discipline scientifique « port[ant] sur un objet – les langues et le langage – qui préexiste à son étude », « le premier objectif du linguiste » consistant alors à « décrire ce que la réalité lui propose ». Mais est-ce aussi simple que cette formulation le laisse entendre ? Y aurait-il *une* « réalité » indépendante de tout point de vue, qu'il suffirait alors d'observer *objectivement* pour

la décrire ? Ou, plus prudemment, ne devrait-on pas reconnaître que « bien loin que l'objet précède le point de vue, [...] c'est le point de vue qui crée l'objet » (Saussure (de), 1994 : 23) ? À titre d'illustration, prenons l'exemple d'une « grammaire descriptive de référence » (Soutet, 1995 : 178) comme *Le bon usage*¹¹, qui « doit sa renommée à la nouveauté de ses principes (*observer* d'abord) ; à la solidité de son information sur la *langue réelle* » (nous soulignons) (Grevisse & Goosse, 2008 : avant-propos 12e éd.). Quelle est donc la nature de cette « langue réelle » ?

Les exemples ont été en partie renouvelés. [...] La douzième édition emprunte notamment des textes à des écrivains que Grevisse ne citait pas [...]. Certains de ces noms montrent que la langue écrite non littéraire [...] aura une place accrue, ce à quoi contribuent aussi un musicien comme Berlioz, un peintre comme Cézanne, [...], etc. (Grevisse & Goosse, 2008 : avant-propos 12e éd.)

Même si Goosse (2008 : avant-propos 12e éd.) signale que « quelques exemples oraux ont été introduits », peut-on parler de « langue réelle » ? Suffit-il d'inclure « la langue écrite non littéraire » ou « quelques exemples oraux » pour prétendre offrir une description de « la langue réelle » ? Apparaît ici une forme d'incohérence épistémologique. Alors que les ambitions initiales consistaient à « observer d'abord » pour décrire « la langue réelle », le corpus retenu, lui, se fonde essentiellement sur l'écrit normé occultant par conséquent une grande partie des usages de « la langue réelle ».

Entreprendre de « décrire ce que la réalité [...] propose » (Martin, 2002 : 16) est loin d'aller de soi, les représentations individuelles, sociales et théoriques pouvant considérablement influencer la description. Restons encore un instant dans le champ de la linguistique, et prenons deux exemples de descriptions issues de la *Grammaire méthodique du français*¹². La première traite de l'usage de *on* à l'oral :

¹¹ Signalons que cet ouvrage emblématique revendique une filiation linguistique : « depuis la première édition [...] quantité d'additions [...] se font l'écho des conceptions nouvelles en matière de linguistique » (Grevisse & Goosse, 2008 : avant-propos 12e éd.), même si « ce n'est pas à eux [=les linguistes] que *Le bon usage* s'adresse d'abord ». Remarquons également que Goosse entend s'affranchir de la pesanteur de la grammaire traditionnelle et a entrepris « une remise à jour et à neuf du concept éculé ou galvaudé de *bon usage* ; il ne s'agissait pas de substituer d'autres jugements péremptoires aux jugements de la tradition puriste, mais de montrer, par l'observation de l'usage réel, combien sont précaires ou arbitraires ou simplistes ou même vains beaucoup de ces jugements » (Grevisse & Goosse, 2008 : avant-propos 14e éd.).

¹² Rédigée par des linguistes et s'adressant à un public désireux d'« aborder le français contemporain dans une optique résolument linguistique » (Riegel *et al.*, 2009 : XXIX).

[1] *La première personne du pluriel (nous partons) est fréquemment remplacée à l'oral, familier surtout, par on.* (Riegel et al., 2009 : 62)

Implicitement – et insidieusement – parler de remplacement, c'est à priori prendre l'écrit normé comme étalon et sous-entendre que la forme première, légitime, serait *nous*. Pourtant Fonseca-Greber & Waugh (2003 : 108) relèvent 99% (N=1348) d'usage de *on* dans les conversations quotidiennes, contre 1% de *nous*. Comment expliquer par ailleurs que cet usage massif de *on* soit encore qualifié de « familier » ? Observons maintenant la formulation de la deuxième description [2] portant sur la négation à l'oral :

[2] *Le discours oral comporte certaines simplifications, comme l'omission régulière du ne négatif (Tu veux ou tu veux pas ?)* (Riegel et al., 2009 : 64)

Là encore, parler de « simplification » ou d'« omission », c'est sous-entendre que la forme première serait *ne...pas*, c'est-à-dire celle de l'écrit normé. Mais pourquoi, si en l'occurrence *ne* n'apparaît que deux fois sur dix dans les conversations (Blanche-Benveniste, 2003 : 322) ? Cette proportion largement minoritaire s'explique aisément par le fait que « le français spontané est [...] la première grammaire à être acquise par tous les locuteurs francophones natifs dès le plus jeune âge » et que « les enfants produisent d'abord *pas* et seulement ensuite *ne... pas* » (Palasis, 2011 : 69).

Les formulations proposées en [1] et [2] fournissent-elles une description *objective* de « la réalité » ? Une *description*, oui, parce qu'elles donnent effectivement une information sur un fonctionnement du français parlé ; *objective*, non, parce que la présentation qui en est faite laisse entendre que les formes *nous* et *ne...pas* incarneraient *la* norme à suivre. Or, une telle norme est tout simplement invalide en français parlé, objet, ici, de la description.

Symptomatiques de la manière d'appréhender « la réalité » des fonctionnements langagiers dans les ouvrages de référence – même à vocation linguistique –, ces deux exemples montrent l'emprise de l'écrit normé dans les descriptions du fonctionnement de la langue, même sous sa forme parlée. Les formes *nous* et *ne...pas* continuent d'incarner la norme valorisée (Gadet, 1996 : 9), au détriment des variantes pourtant de très loin les plus fréquentes (*on* et *...pas*). Si, malgré son aspiration scientifique, la linguistique ne parvient pas à s'affranchir de

l'influence des normes de l'écrit (voir Linell, 2005), il n'est dès lors pas étonnant que les ouvrages et les discours didactiques et pédagogiques soient eux aussi touchés.

Nous retrouvons effectivement une telle ambivalence dans la norme pédagogique de Valdman. Pour l'auteur, rappelons-le, « les variantes retenues comme modèle pour les apprenants doivent se classer parmi les plus fréquentes » (2000 : 657). Or, paradoxalement, Valdman (2000 : 657) déconseille « l'utilisation de la part d'alloglottes de traits associés au niveau de langue familier tels que l'omission de la particule négative *ne* », arguant qu'une telle pratique « choquerait provenant d'une personne censée avoir appris le français en milieu scolaire ». Apparaît de nouveau, comme en [1], le terme « familier » que l'enseignant peut convoquer à sa guise pour écarter de ces choix une variante, qu'il jugerait inappropriée selon le critère épilinguistique. Pourtant en français parlé, cette « négation en forme courte (*V pas*) passe assez largement inaperçue, du fait qu'elle est fort répandue et n'a en général plus de pouvoir stigmatisant » (Gadet, 2018 : 27). Tout comme dans le champ de la linguistique ou de la grammaire, où on observait une tension entre l'ambition de décrire « la langue réelle » et les descriptions effectives empreintes d'influences de l'écrit normé, ici, sur le plan didactique, c'est le choix final des variantes à enseigner qui subit cette influence.

4.2. La « norme appropriée » contre les fréquences d'usage : la question de l'articulation entre production et compréhension de l'oral

On pourrait objecter que, bien qu'influencée par une vision normative, la préconisation de Valdman pour éviter de choquer les natifs ne concerne que la production orale¹³. Valdman (2002 : 58) reconnaît toutefois qu'en compréhension, « to expose them [= les apprenants] only to highly contrived materials that adhere to the standard norm will make it difficult for them to understand authentic texts »¹⁴. On est ici au cœur du problème de l'articulation entre production et compréhension de l'oral.

¹³ Voir à ce propos le positionnement différent de Paternostro (2016 : 122).

¹⁴ « n'exposer les apprenants qu'à des matériaux très artificiels calqués sur la norme standard rendra difficile la compréhension des textes authentiques » (nous traduisons).

Un premier écueil surgit dès qu'on envisage la prise en compte du critère épilinguistique censé « s'accorder avec [le] sentiment » des locuteurs de la langue cible « concernant ce qui constitue une norme appropriée » (Valdman, 2000 : 657). En effet, en premier lieu, comme le rappellent Koch et Oesterreicher (2001 : 590), « dès qu'une communauté linguistique dispose d'une langue écrite en tant que norme prescriptive, celle-ci jouit d'un prestige absolu qui lui confère la primauté par rapport aux variétés orales préexistantes ». Nous avons déjà observé en [1] et [2] l'influence de ce prestige sur la description linguistique de la négation et l'usage de *on* en français parlé. S'il existe « des usages que tout le monde reconnaît comme valorisés et d'autres que tout le monde juge stigmatisés », il n'en reste pas moins que « les locuteurs intériorisent la norme comme quelque chose d'extérieur, d'indépendant de leur propre façon de parler » (Gadet, 1996 : 7). Dès lors, un décalage existe, plus ou moins important selon les situations, entre ce que les natifs déclarent préférable d'utiliser comme variantes (celles proches de l'écrit normé) et leurs pratiques effectives. Par exemple, dans la lignée des réflexions de Valdman sur les interrogatives (2000 : 658-665), il est probable que s'il était sollicité, un francophone natif recommanderait plutôt « à quelle heure part-il ? » que « il part à quelle heure ? », même si c'est cette deuxième option qu'il utilise spontanément. En d'autres termes, un tel critère épilinguistique conduira l'enseignant à privilégier les variantes valorisées par les francophones, diminuant ainsi les chances de comprendre de l'apprenant dès qu'il sera confronté à la réalité de la langue parlée et à ses variantes les plus fréquentes.

À titre d'illustration, examinons les problèmes rencontrés par des étudiants de niveau B2 en milieu universitaire homoglotte¹⁵ lors d'un exercice de transcription (orthographique)¹⁶ de l'énoncé authentique suivant (sur l'intérêt du recours à la transcription, voir les réflexions de Paternostro, 2016 : 133-144) :

¹⁵ Le groupe comprenait des étudiants de dix langues différentes (allemand (1), anglais (3), arabe (1), chinois (1), espagnol (2), italien (3), khmer (2), marathi (1), portugais (2), russe (3)) ; la moyenne de durée d'apprentissage du français était de 7 ans (maximum 15 ans, minimum 1 an et 8 mois) et la moyenne de durée du séjour en milieu francophone de 3 ans et 1 mois (maximum 8 ans, minimum 2,5 mois).

¹⁶ Indépendamment des incertitudes orthographiques dans la transcription, la finalité de cet exercice étant de repérer les éventuelles difficultés dans la compréhension fine du français parlé authentique. Pour l'exercice, il était précisé que « la locutrice parle de son mariage » et le contexte précédent était également fourni sous forme de transcription. L'énoncé était passé quatre fois avec une pause conséquente entre chaque écoute.

[3] [idvejavwaʁfɛpaɔdipɛʁvɛsɔnɛ̃tykkɔmsa] (il devait y avoir je sais pas dix personnes un truc comme ça) (France Culture, Les Pieds sur Terre, 27/04/2016)

Si, une fois proposé par écrit au tableau, l’énoncé a immédiatement été compris par l’ensemble du groupe, sur les dix-neuf étudiants, seuls deux sont parvenus à le transcrire correctement. Le segment [idvejavwaʁ] n’a été identifié que par quatre étudiants, [fɛpa] par sept, en dépit de sa fréquence élevée en français parlé (voir également à ce propos les déboires de Durán & McCool, 2003). Bien que ponctuelles et sans prétention scientifique, de telles données sur la compréhension fine du français spontané mettent en évidence certaines zones de vulnérabilité susceptibles d’avoir des répercussions sur la compréhension globale, en raison des contretemps générés par ces perturbations¹⁷. En effet, ce genre d’écueil a pour conséquence directe d’entraver le bon déroulement de la compréhension en accaparant momentanément l’attention de l’apprenant sur la partie récalcitrante, engendrant mécaniquement une réduction des ressources nécessaires à la compréhension de la suite du message¹⁸. De là découlerait une prise de retard en compréhension, que l’apprenant s’efforcerait de rattraper, menant à cette sensation, récurrente dans l’apprentissage des langues, que les natifs « parlent (trop) vite » (voir le phénomène de « *Gabbling Foreigner Illusion* » évoqué par Cutler, 2012 : 338 et suivantes). Les difficultés rencontrées ne résultent pas d’une méconnaissance lexicale, morphosyntaxique ou sémantico-pragmatique, ni de la qualité de l’enregistrement, mais de la présence de variantes parlées auxquelles les apprenants n’ont, semble-t-il, pas été familiarisés¹⁹. En effet, en contexte institutionnel, au cours de son apprentissage, « l’apprenant écrit plus qu’il ne parle » et « la puissance du modèle de l’écrit fait donc largement partie de l’imaginaire des apprenants et des enseignants » (Weber, 2006 : 31). Dès lors, il ne faut pas s’étonner que « même s’il est prévu et recommandé par les programmes didactiques de développer les quatre

¹⁷ « Processing issues at the phoneme level contribute to difficulties at the word level, which builds to create issues at the phrasal and clausal levels » (Goh & Wallace, 2018 : 1) (« Les problèmes de traitement au niveau des phonèmes engendrent des difficultés au niveau des mots, qui s’accumulent et se répercutent aux niveaux phrastique et propositionnel », nous traduisons).

¹⁸ « The fourth most common problem cited by the students was missing the next part of a text when they stopped to think about unfamiliar words or the interpretation of a segment of text » (Goh, 2000 : 63) (« Le quatrième problème le plus souvent cité par les étudiants provenait du retard engendré par la réflexion sur un mot peu familier ou l’interprétation d’un segment de texte, empêchant dès lors la compréhension de ce qui suivait », nous traduisons)

¹⁹ « Les apprenants de français langue étrangère de niveau avancé (B2/C1) [...] ont rarement été sensibilisés à la variation linguistique et en particulier à la variation diaphasique » (Favart, 2010 : 179).

compétences linguistiques que sont les compréhensions et les productions orales et écrites, le français écrit reste la composante de référence en matière d'enseignement » et « l'oral est évalué et expliqué à travers le filtre de l'écrit et à travers les catégories qui lui sont propres » (Favart, 2010 : 185). Une telle dépendance peut engendrer d'étranges conséquences en ce qui concerne la compréhension de l'oral : « although they [= les apprenants] knew certain words by sight, they could not recognise them by sound »²⁰ (Goh, 2000 : 62). Et même si l'apprenant est en mesure de lire correctement les variantes de l'écrit normé, il sera confronté à des décalages relativement fréquents entre lecture²¹ et prononciation spontanée :

*In terms of vocabulary, language needs to be represented, not just as simple knowledge of spoken word citation forms but also as the ability to recognise those words when they occur (sometimes in quite degraded forms) in connected speech.*²² (Field, 2019 : 21)

Dans le cas des énoncés ci-dessous, les variantes spontanées apparaissent effectivement avec un nombre de syllabes moindre, donc plus courtes et moins faciles à repérer durant le processus de compréhension :

ECRIT NORME	LECTURE	SYLLABES	VARIANTE PARLEE	SYLLABES
<i>il devait y avoir</i>	[ildəvɛijavwaʁ]	6	[idvɛjavwaʁ]	4
<i>je ne sais pas</i>	[ʒənəsɛpa]	4	[ʃepa]	2

Tableau 1. Différences entre lecture et prononciation des segments incompris [3]

La norme pédagogique de Valdman incluant le critère de fréquence, nous avons établi les pourcentages de fréquence suivants sur deux corpus de français parlé :

FORME	ESLO2	%	OFROM	%	TOTAL	%
<i>je ne sais pas</i>	139	6,2%	46	2,6%	185	4,7%
<i>je sais pas</i>	2092	93,8%	1688	97,4%	3780	95,3%

Tableau 2. *Je ne sais pas* ou *je sais pas* dans ESLO2 (Abouda & Baude, 2008) et OFROM (Avanzi *et al.*, 2016)

²⁰ « même si les apprenants reconnaissent certains mots en les voyant, ils ne les reconnaissent pas en les entendant » (nous traduisons).

²¹ Comme en témoignent des « prononciations orthographiques » comme [kuʁs] pour *cours*, [kup] pour *coup*, etc., il semble que la lecture puisse servir de modèle pour la production (Surcouf & Ausoni, à paraître).

²² « Dans sa dimension lexicale, la langue ne doit pas seulement être représentée comme une simple connaissance de la forme citationnelle des mots, mais aussi comme la capacité de reconnaître ces mots lorsqu'ils apparaissent (parfois sous des formes très dégradées) dans la chaîne sonore » (nous traduisons).

Sans surprise, la variante courte en ...*pas* s'utilise plus de neuf fois sur dix dans les deux corpus. Si l'on suit le critère sociolinguistique de Valdman, fondé sur la fréquence, cette variante devrait sans équivoque être retenue pour l'enseignement. Se pose néanmoins la question de sa prononciation : [ʒəsEpa]²³, [ʃsEpa] ou [ʃEpa]. Pour en avoir une idée, dans chaque corpus, nous avons écouté la première occurrence de *je sais pas* articulée par les cinquante premiers locuteurs apparaissant dans la base de données. La variante [ʃEpa] est utilisée environ six fois sur dix, le pronom *je* étant de toute façon assimilé en [ʃ] dans trois usages sur quatre :

FORME	ESLO2	OFROM	TOTAL	%
[ʒəsEpa]	16	10	26	26%
[ʃsEpa]	2	10	12	12%
[ʃEpa]	32	30	62	62%

Tableau 3. La prononciation de *je sais pas* des 50 premiers locuteurs d'ESLO2 et d'OFROM

Un tel constat statistique est sans appel, et montre que les étudiants (soit 12 sur 19 !) n'ayant pas su identifier [ʃEpa] dans l'énoncé [3] n'avaient probablement jamais été explicitement sensibilisés à cette variante, en dépit de sa fréquence très élevée en français parlé. Si *en production*, la prononciation [ʒənəsEpa] peut effectivement faire office de forme passepartout pour l'apprenant, la prendre pour modèle *en compréhension* risque d'engendrer des problèmes d'identification, comme le montre l'exercice de transcription de l'énoncé [3].

Pour la séquence « il devait y avoir », seulement identifiée par quatre étudiants sur dix-neuf, ESLO2 et OFROM ne contenaient que treize occurrences. Mais dans chacune d'entre elles, tous les *il* sont prononcés [i], et non [il] comme en lecture (Brognaux & Avanzi, 2015). La variante en quatre syllabes, conforme à celle de l'énoncé [3], est la plus fréquente, avec *devait* articulé [dvE].

FORME	SYLLABES	ESLO2	OFROM	TOUT	%
[idvEjavwar]	4	8	2	10	77%
[idəvEjavwar]	5	3	0	3	23%

Tableau 4. La prononciation de *il devait y avoir* dans ESLO2 et OFROM

²³ /E/ indique une prononciation susceptible de varier entre [e] et [ɛ].

Ce bref examen donne un ordre de grandeur de la fréquence d'usage de ces variantes parlées, qui, bien que couramment prononcées comme dans l'énoncé [3], se sont avérées difficiles à comprendre pour nos apprenants avancés, résidant pourtant en milieu homoglotte. Pour éviter que ne surviennent de tels « trous d'air » sémantiques dans la compréhension orale, il incombe alors à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur les variantes parlées des traits langagiers les plus fréquents (selon la norme objective, en somme). Mais une telle entreprise pédagogique est-elle compatible avec le critère épilinguistique défendu par Valdman ? À priori non, et les tensions internes à la norme pédagogique semblent servir de révélateur à l'ampleur du défi pédagogique auquel fait face tout enseignant soucieux de la production et de la compréhension de ses apprenants.

Revenons un instant sur les difficultés de compréhension soulevées par l'énoncé authentique [3]. Selon le critère épilinguistique, *en production*, la variante [Epa] devrait être écartée au profit de [ʒən(ə)sEpa] (conforme à l'écrit normé *je ne sais pas*), pour la simple raison que « l'omission de la particule négative *ne* choquerait » (Valdman, 2000 : 657). Par ailleurs, comme l'argumentent Sieloff Magnan et Walz (2002 : 29), ainsi conçue, la norme pédagogique offrirait un rendement optimal : « the pedagogical norm proposed to teach the fewest number linguistic features that would have the greatest payback in the widest linguistic and social use »²⁴. Toutefois, un tel retour sur investissement paraît improbable. En effet, toute interaction sociale repose sur une forme de réciprocité²⁵, qui, du point de vue langagier, consiste à mettre en œuvre des compétences de production (se faire comprendre) et de compréhension (comprendre). Or, comme le montre sans équivoque le tableau 2, la variante préconisée *pour la production* apparaît dans moins de 5% des cas (N=3965), ce qui signifie que dans plus de 95% des cas,

²⁴ « la norme pédagogique proposait d'enseigner le moins de traits langagiers possible, pour un rendement linguistique et social optimal » (nous traduisons).

²⁵ C'est notamment le point de vue défendu dans le *Cadre européen commun de référence* : « L'interaction, qui comprend deux partenaires ou plus coconstruisant le discours, est centrale dans le schéma d'utilisation de la langue du CECR [...]. On considère que l'interaction orale est à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, collaboratives et transactionnelles » (Conseil de l'Europe, 2018 : 84). Et comme le remarque Field (2008 : 2) : « Communication requires a two-way traffic, and unless the non-native speaker has a listening competence as developed as his/her command of speech, then it will simply not be possible to sustain a conversation » (« La communication exige une circulation dans les deux sens et, à moins que le locuteur non-natif ne soit aussi compétent en compréhension orale qu'en production orale, il ne lui sera tout simplement pas possible de poursuivre une conversation », nous traduisons).

l'apprenant – à l'instar de nos étudiants face à l'énoncé [3] – risque d'être confronté *en compréhension* à une variante qui lui échappe. On voit là l'ambivalence de la proposition de Valdman, et les possibles conséquences néfastes sur la compréhension que peut avoir la généralisation d'une norme pédagogique orientée vers la production. Pour nous en faire une idée, glissons-nous dans la peau de l'apprenant en gardant à l'esprit les limites qu'impose tout processus d'apprentissage d'une langue.

4.3. Qu'attend-on de l'apprenant ?

Explorons l'implicite derrière la question – déjà citée – de cet étudiant coréen, rapportée par Weber (2010 : 172) : *pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* Toute légitime qu'elle soit (et révélatrice d'une forme de frustration et d'amertume à l'encontre des enseignements suivis), une telle remarque trahit une attente – logique – de la part de l'apprenant. Quelle est-elle ? Revenons sur la forme « je ne sais pas », dont la variante [jepa] s'est révélée problématique dans la compréhension de [3]. Par la nature même de son statut, l'apprenant à qui on soumet la forme écrite « je ne sais pas », et sa contrepartie lue ou oralisée [ʒənəsɛpa], ne peut qu'imaginer que cette formulation constitue un modèle à suivre à la fois *en production*, qu'il s'empressera d'imiter, mais aussi – et c'est le point important – *en compréhension*. En d'autres termes, il tendra naturellement à projeter ce modèle de production en modèle de compréhension, engendrant donc mécaniquement une attente spécifique, ici, en l'occurrence la forme [ʒənəsɛpa] pour la compréhension orale, sachant que :

l'activité de compréhension est fondamentalement [...] une opération de comparaison : le récepteur perçoit, segmente et interprète les éléments reçus en les comparant à des éléments qui font déjà partie de son bagage linguistique (Holec, 1970 : 14).

En ce sens, une telle « interprétation » des faits par l'apprenant revient à transformer l'enseignement d'une norme en production en un enseignement « prescriptif » implicite. En effet, alors que dans un cours de français L1, tout élève natif saurait que [ʒənəsɛpa] n'est qu'une variante stylistique de [jepa] (la première valorisée, et considérée comme la seule digne d'être utilisée dans l'écrit scolaire, la seconde implicitement ou explicitement disqualifiée de *familière* ou *populaire*, voir

Berrendonner, 2014), l'apprenant de FLE, lui, n'a pas cette connaissance de la variante, à moins qu'on la lui ait explicitement enseignée. Dès lors [ʒənəsɛpa] s'imposera à lui comme *seule* possibilité.

Supposer une alternative à ce genre de comportement d'apprentissage – et les effets qu'il engendre sur le type de connaissances accumulées – impliquerait que l'apprenant adopte à l'égard de ce qu'on lui présente une attitude soit critique, soit spéculative. Dans le premier cas, cela reviendrait pour lui à s'interroger sur le « modèle » présenté et son bien-fondé (« je doute que ce soit la seule manière de le formuler ! », « ça m'étonnerait que les francophones s'expriment comme ça ! », etc.). Dans le second cas, il imaginerait – selon des points de vue phonétique, lexical, morphosyntaxique – des formulations alternatives à partir du « modèle » présenté²⁶. Ces deux attitudes paraissent improbables en situation de guidage, caractéristique de l'enseignement-apprentissage d'une langue en contexte institutionnel. Par ailleurs, même en admettant que l'apprenant s'adonne à la spéculation, dans le cas par exemple de la forme [ʒənəsɛpa], aucun indice n'apparaît, intrinsèque à cette forme, qui permettrait à l'apprenant de conclure que [ʒEpa] constitue une formulation alternative, sémantiquement équivalente. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit s'efforcer de sensibiliser explicitement aux variantes parlées qui présentent des formulations alternatives affectant les dimensions phonétique, lexicale, discursive et morphosyntaxique.

Un tel travail s'avère d'autant plus nécessaire – et difficile – que les manuels de langue et les ouvrages de référence de FLE (et de français langue maternelle, voire de linguistique) sont souvent lacunaires à cet égard (voir Gadet, 2001 : 65 ; Surcouf & Ausoni, 2018). Les enregistrements sonores des manuels, malgré la mise en scène de situations quotidiennes (discussions, sorties entre amis, interactions en famille, etc.), tendent eux aussi à présenter des dialogues langagièrement peu réalistes, essentiellement « fondés sur une base écrite et se soumett[ant] à une logique d'organisation langagière fort éloignée du français parlé spontané » (Ravazzolo *et al.*, 2015 : 20)²⁷. Prenons un exemple extrait d'un enregistrement

²⁶ Cette option (b) pourrait à la rigueur être envisagée de la part d'un apprenant polyglotte très expérimenté et linguiste de formation.

²⁷ Voir également Vialleton et Lewis (2014), Surcouf et Giroud (2016), Giroud et Surcouf (2016). Holec (1990 : 68) remarque que : « l'écoute, même intensive, de textes pseudo-oraux [...] ne prépare guère

sonore issu du *Nouveau Rond-Point 2* (B1). Dans ce dialogue construit, un homme victime d'un vol décrit son agression à un agent de police au commissariat :

[4] [...]

– Et à ce moment-là... ?

– **Un homme est arrivé** [ἐνωμεταβιβε]. En fait, il était dissimulé à l'arrière de la Peugeot. Il est sorti de la Peugeot et il m'a menacé avec une arme !

[...] (Flumian et al., 2011 : 23)

Si la plupart des francophones ne repèreraient guère d'étrangeté dans l'énoncé en gras de [4], il est en revanche probable qu'ils auraient davantage tendance à opter spontanément pour une variante parlée comme dans [5] :

[5] je commence à enlever tous les emballages j'étais méga stressée puis là **il y a un mec qui arrive** [jaẽmekkaviv]²⁸ et je me dis oh merde c'est un vigile (France Culture, Les Pieds sur Terre, 25/03/2019)

Si l'on fait abstraction du vocabulaire, en se concentrant sur la morphosyntaxe, en [4] le dialogue construit présente la forme 'un homme + verbe', alors qu'en [5], la locutrice recourt spontanément à la clivée présentative '*il y a X qui + verbe*', « surtout attesté[e] à l'oral » (Karszenberg, 2018 : 3), et qui permet d'« éviter les débuts d'énoncés en *Un N[om]*, réputés désagréables et peu naturels » (Blanche-Benveniste, 2000 : 92-93). Bien que la formulation en [4] offre l'avantage de présenter à l'oral une variante conforme à l'écrit normé, et pour cette raison vraisemblablement plus aisément compréhensible par l'apprenant accoutumé à l'écrit, comment réagira-t-il face à [5] ? Sera-t-il en mesure de comprendre cette variante parlée en la mettant en relation avec la variante écrite, connue, et reproduite dans les dialogues construits du manuel ? Ou au contraire, sera-t-il déstabilisé par cette formulation, qu'il ne (re)connaitra pas ? Comment pourrait-il, en tant qu'apprenant, deviner que les structures de type <un X + verbe> et <il y a un X qui + verbe> ont des fonctions à peu près équivalentes²⁹ ? En effet, l'apprentissage d'une langue repose en grande partie sur un principe fondamental en compréhension : en

à comprendre la radio ou un interlocuteur en chair et en os [...] on ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir ».

²⁸ Comme l'illustre cet exemple, le *qui* est de surcroît souvent prononcé [k] devant voyelle.

²⁹ Gadet (2001 : 65) signale que bien qu'il soit courant – à des fins pédagogiques également – de considérer comme équivalents sémantiques des variantes lexicales diaphasiques comme « baffe » ou « gifle », en revanche, « il est beaucoup plus rare de voir les grammaires proposer aussi des équivalences de structures, bien que ce soit parfois le cas pour les interrogatives ».

présence de deux énoncés acoustiquement dissemblables, l'apprenant a tout intérêt à les considérer comme véhiculant des sens différents (voir Surcouf & Ausoni, 2021). Sur la base d'un tel principe, il devient difficile d'inférer avec certitude que [ynfamatelefɔne] (*une femme a téléphoné*) et [jaynfamkatelefɔne] (*il y a une femme qui a téléphoné*) sont sémantiquement équivalents, le premier « appart[enant] au style de l'écrit conventionnel », le second relevant de l'« expression spontanée » (Le Goffic, 1993 : 137). Il revient donc à l'enseignant de proposer des activités de sensibilisation à ces variantes et ce sans attendre les niveaux avancés. En effet, on trouverait probablement normal que, dès les niveaux A1-A2, un apprenant soit en mesure de comprendre les énoncés écrits « je ne suis pas venu », « tu arrives à quelle heure ? », « qu'est-ce que tu as fait ce weekend ? », « cet étudiant ne fait rien ! ». Dès lors, il paraîtrait logique de le sensibiliser aux variantes parlées courantes correspondantes : [[ɥipavny], [taβivakeloεβ], [kεstafεswikend], [ifεβjēs(ε)tetydjä], etc., même s'il ne les produit pas lui-même. Seule une sensibilisation à ces variantes parlées permettra d'éviter les difficultés de compréhension observées plus tard à des niveaux supérieurs.

Conclusion

Cette courte analyse critique de la « norme pédagogique » de Valdman ne rend pas totalement justice à toutes les réflexions de l'auteur, mais elle montre la tension interne qui la rend difficile à mettre en œuvre concrètement dès qu'on envisage la compréhension de l'oral. Si l'on reconnaît qu'en France et dans les zones francophones limitrophes, le facteur diaphasique est « aujourd'hui le plus saillant » (Gadet, 2007 : 25), alors la prise en compte de la « compétence sociolinguistique », déjà mentionnée il y a deux décennies dans le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001 : 18), semble incontournable. Mais peut-on l'envisager uniquement sous l'angle de la production, et considérer que « la variation sociolinguistique [...] est une étape terminale de [l']appropriation » (Dewaele & Mougeon, 2002 : §1)³⁰ ? À priori non. La variation diaphasique n'est pas une

³⁰ Même si ses préoccupations portent sur l'observation des *productions* des apprenants, Tyne (2009 : 262) déclare quant à lui : « it is difficult to consider style seen thus as a 'final' acquirable feature, the icing on the cake [...]. Rather, we would suggest that it be considered as a part of the cake itself, present from the outset » (« il est difficile de considérer le style comme le résultat d'un aboutissement dans l'apprentissage, la cerise sur le gâteau [...]. Nous suggérons plutôt de le considérer comme une partie intégrante du gâteau, présente dès le départ », nous traduisons).

dimension « en plus », un luxe auquel pourrait (éventuellement) accéder l'apprenant, elle est constitutive de toute pratique langagière. Choisir la norme valorisée – orientée vers la production – revient indirectement à priver l'apprenant d'une dimension fondamentale de la langue. Or, dans l'intérêt même de l'apprenant, ne devrions-nous pas faire abstraction de nos représentations personnelles ou collectives sur la norme et sensibiliser aux variantes parlées les plus fréquentes tout autant qu'aux variantes valorisées ? Ainsi, l'apprenant se sentirait-il probablement moins perdu dans la compréhension du français parlé spontané, évitant, après des années d'apprentissage, d'amères désillusions : « toutfasson, chkonprenè très mal skon me dizè » (Molnár, 1999 : 17).

Bibliographie

- Abouda, L. & Baude, O. (2008). Du Français Fondamental aux ESLO. *Cahiers de linguistique*, 33-2, 131-146.
- Avanzi, M., Béguelin, M.-J. & Diémoz, F. (2016). De l'archive de parole au corpus de référence : la base de données orales du français de Suisse romande (OFROM). *Corpus*, 15, en ligne.
- Berrendonner, A. (2014). De la norme en classe. In : M. Avanzi, *et al.* (éds.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique*. Bruxelles : Peter Lang, 279-289.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. In : M. Yaguello (éd.), *Le Grand Livre de la Langue française*. Paris : Seuil, 317-344.
- Brognaux, S. & Avanzi, M. (2015). Sociophonetics of phonotactic phenomena in French. *Proceedings of the International Conference on Phonetic Sciences (ICPhS)*, 1-5.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre une langue étrangère. *Le français dans le monde*, 126-142.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage, Tome 2*. Paris/Gap : Ophrys.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cutler, A. (2012). *Native Listening : Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Cambridge : MIT Press.
- Damar, M.-È. (2009). La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 6-2, en ligne.

- Degache, C. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à compréhension des langues romanes. In : J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 361-376.
- Dewaele, J.-M. & Mougeon, R. (2002). Préface. *Acquisition et interaction en langue étrangère 17*, en ligne.
- Durán, R. & McCool, G. (2003). If This Is French, Then What Did I Learn in School? *The French Review*, 77-2, 288-299.
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, 145-146, 179-196.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Field, J. (2019). *Rethinking the second language listening test : from theory to practice*. Sheffield : Equinox.
- Flumian, C., Labascole, J. & Lause, C. (2011). *Nouveau Rond-point 2 (B1)*. Paris : Maison des langues.
- Fonseca-Greber, B. & Waugh, L. R. (2003). The subject clitics of Conversational European French. In : R. Núñez-Cedeño, et al. (éds.), *A Romance Perspective on Language Knowledge and Use. Selected papers from the 31st Linguistic Symposium on Romance Languages (LRSL), Chicago, 19-22 April 2001*. Amsterdam : John Benjamins, 99-117.
- French, L., Beaulieu, S. & Huot, D. (2017). Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20-2, x-xxiii.
- Gadet, F. (1996). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (2001). Enseigner le style. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 63-68.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2018). Langue et variation. *Encyclopédie grammaticale du français*, 1-43.
- Giroud, A. & Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité

- dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 1-18.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28-1, 55-75.
- Goh, C. C. M. & Wallace, M. (2018). Lexical Segmentation in Listening. In : J. I. Lontas (éd.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken : John Wiley & Sons 1-7.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2008). *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Holec, H. (1970). Compréhension orale en langue étrangère. *Mélanges Pédagogiques (CRAPEL)*, 1, 1-16.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire? *Mélanges Crapel*, 20, 65-74.
- Karszenberg, L. (2018). *Il y a toujours un chameau qui tombe*. Les multiples fonctions des clivées en *il y a*. *Congrès Mondial de Linguistique Française; CMLF2018*. Mons. EDP Sciences, 1-13.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In : G. Holtus, et al. (éd.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band I/2 - Methodologie (Sprache in der Gesellschaft / Sprache und Klassifikation / Datensammlung und Verarbeitung)* (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics : its nature, origins, and transformations*. New York : Routledge.
- Martin, R. (2002). *Comprendre la linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Molnár, K. (1999). *Konférans pour lé zilétre*. Romainville : Al Dante.
- Nichols, J. (2009). Linguistic complexity : a comprehensive definition and survey. In : G. Sampson, et al. (éd.), *Language complexity as an evolving variable* (pp. 110-125). Oxford : Oxford University Press.
- Palasis, K. (2011). Français spontané et français normé : bien plus que deux variétés d'un même français. Implications acquisitionnelles et didactiques. In : O. Bertrand & Schaffner, I. (dir.), *Variétés, variations & formes du français*. Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, 57-74.

- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5-1, 219-232.
- Paternostro, R. (2016). *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlers jeunes en région parisienne*. Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É. & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sampson, G. (2009). A linguistic axiom challenged. In : G. Sampson, *et al.* (éds.), *Language complexity as an evolving variable*. Oxford : Oxford University Press, 1-18.
- Saussure (de), F. (1916/1994). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Sieloff Magnan, S. & Walz, J. (2002). Pedagogical norms. Development of the concept and illustrations from French. In : S. Gass, *et al.* (éds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching. Studies in honour of Albert Valdman*. Amsterdam : John Benjamins, 15-40.
- Soutet, O. (1995). *Linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Surcouf, C. & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. *EDL (Études en didactique des langues)*, 31, 71-91.
- Surcouf, C. & Ausoni, A. (2021). Variation phonétique et compréhension du français parlé spontané en FLE. *Les Langues Modernes*, 2/2021, 25-35.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik Online*, 78-4, 11-27.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (2017). L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable? *Bulletin Vals-Asla*, 105, 59-76.

- Tyne, H. (2009). Style in L2 : The Icing on the Cake? In : E. Labeau & Myles, F. (éds.), *The Advanced Learner Variety : The Case of French*. Bern : Peter Lang, 243-268.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *French Review*, 73-4, 648-666.
- Valdman, A. (2002). The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners : The elaboration of pedagogical norms. Dans C. Blyth (éd.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms : Contributions of the native, near-native, and the non-native speaker*. Boston : Heinle, 57-78.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening : Metacognition in action*. New York : Routledge.
- Vialleton, É. & Lewis, T. (2014). Reconsidering the authenticity of speech in French language teaching : theory, data, methodology, and practice. In : H. Tyne, *et al.* (éds.), *French through Corpora : Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 293-316.
- Vivès, R. (1988). Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes. *Études de linguistique appliquée*, 72, 25-35.
- 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. (2010). Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français? In : O. Bertrand & Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, 169-184.