

LES LANGUES

LA REVUE TRIMESTRIELLE DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

MODERNES

DOSSIER : L'enseignement de la prononciation en classe de langue : démarches et outils

2. Norme, variation, pratiques de remédiation

Coordonné par Laura Abou Haidar

■ Introduction *par Laura Abou Haidar*

■ Exploiter pédagogiquement l'imitation de l'accent d'une langue étrangère *par Alice Henderson et Arkadiusz Rojczyk*

■ Variation phonétique et compréhension du français parlé spontané en FLE *par Christian Surcouf et Alain Auseri*

■ Représentation phonologique des mots en langue étrangère *par Marie-Pierre Jouannaud et Heather Hilton*

■ L'enseignement de la prononciation en classe de chinois LV : quelques réflexions sur les programmes scolaires *par Ying Zhang-Colin*

■ D'une prononciation dirigée à une production spontanée ? *par Federica Tummillo*

■ Phonétique corrective et formation initiale des enseignants de FLES : pour une démarche active *par Julie Veldeman-Abry*

■ Pour une remédiation phonétique couteau suisse en FLE : quel acheminement pédagogique ? *par Siham Azzi et Souad Lyozidi*

■ Variation accentuelle et enseignement-apprentissage du FLE : un état des lieux *par Marie-Françoise Bourvon et Séverine Bleuzé*

Variation phonétique et compréhension du français parlé spontané en FLE

PAR CHRISTIAN SURCOUF ET ALAIN AUSONI, ÉCOLE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FACULTÉ DES LETTRES,
UNIVERSITÉ DE LAUSANNE (SUISSE)

Les défis de la compréhension de l'oral

Toute personne ayant appris une langue étrangère – à fortiori éloignée – sait à quel point « la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable » (Porcher, 1995, p. 45 ; Graham, 2006). En effet, « l'écoute est à la fois quantitativement la plus présente des activités langagières dans le quotidien des individus, et, du fait de [la] nécessité de réactivité immédiate, la plus exigeante dans ses conditions de réussite » (Parpette, 2008, p. 221). L'apprenant doit ainsi parvenir à mener avec succès, et en temps réel, écoutes proactive et réactive¹. Dans sa dimension proactive, l'écoute de l'apprenant puise non seulement dans ses connaissances générales préalables (socioculturelles, langagières et pragmatiques), mais aussi dans ce que la situation de communication lui permet d'inférer et d'anticiper à partir des participants, de la thématique abordée, du cotexte, etc.

L'écoute réactive, à laquelle nous nous intéresserons dans cet article, requiert en temps réel de discriminer les phonèmes, segmenter la chaîne sonore en unités de sens, et les agencer de manière syntaxiquement, textuellement et pragmatiquement cohérente (Cuq & Gruca, 2002, p. 152). En français, l'apprenant devra s'habituer à un débit conversationnel de 5,8 syllabes par seconde (Léon, 1996, p. 104) et identifier à peu près un mot toutes les 300 millisecondes (Frauenfelder & Nguyen, 2003, p. 215). Étonnamment, en dépit des redoutables défis pédagogiques qu'impose la mise en place de stratégies de compréhension susceptibles de répondre à de telles exigences, Carette (2008, p. 144) relève qu'« aucune ou peu de place [est réservée] à l'apprentissage de la compréhension orale en tant qu'aptitude à part entière » (voir également Field, 2008, p. 1-6) (voir cependant une opinion contraire chez Cuq & Gruca, 2002, p. 154). Cette situation est d'autant

1/. Notre proposition terminologique regroupe les deux cheminements parallèles sous le même terme englobant d'écoute, tout en soulignant la part active de l'auditeur dans ces deux processus (écoute ré- et proactive). Elle contourne ainsi le flou des termes anglais « bottom-up » et « top-down » (voir Field, 2004).

plus surprenante que depuis plus d'un demi-siècle la langue parlée occupe une position centrale dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, à fortiori depuis l'avènement de l'approche communicative dans les années 1980. Or, la communication orale dépend en grande partie du succès de la compréhension :

La communication nécessite une circulation à double sens, et si le locuteur non-natif n'a pas une compétence de compréhension orale aussi développée que sa maîtrise de la parole, alors il lui sera tout simplement impossible de tenir une conversation. (Field, 2008, p. 2) (notre traduction)

L'épreuve de la variation phonétique en FLE

On admettra aisément que des apprenants de FLE n'ayant jamais appris *même* ou *se marrer* éprouveront des difficultés face à un énoncé comme [1] :

[1] et ils le savaient les deux mêmes alors ils se marraient (*Les Pieds sur Terre*, France Culture, 08/05/2015)

Pourtant les variantes lexicales ne sont pas les seules susceptibles d'entraver la compréhension du français oral quotidien. Ainsi, dans un de nos cours sur le français parlé, une apprenante anglophone de niveau B2 constate avec désarroi que « les francophones natifs ne parlent pas comme on a été enseigné dans les manuels et cours de langues » notamment parce qu'ils « ne prononcent pas toujours les mots comme ils sont écrit² ». Une telle opinion n'est pas isolée. En témoignent les réponses issues d'un questionnaire portant sur les difficultés de compréhension rencontrées lors d'exercices de transcription d'extraits de français oral quotidien³. Sur les dix possibilités offertes, tous les étudiants (N=13) ont souligné les difficultés éprouvées quand les sons ne sont pas tous prononcés (e). La vitesse du débit (c), et une diction perçue comme indistincte (d) constituaient également des obstacles notoires à la compréhension (Cutler, 2012, p. 338 ; Field, 2008, p. 141; Vandergrift & Goh, 2012, p. 144).

2/. Ces propos ont été recueillis à l'Université de Lausanne auprès d'un étudiante canadienne ayant suivi un programme d'immersion en français au Canada pendant 14 ans, et résidant depuis trois mois en milieu francophone suisse au moment du questionnaire. La syntaxe et l'orthographe sont celles de l'étudiante.

3/. Administré en 2018 lors de la dernière séance d'un cours (niveau B2) à l'Université de Lausanne. Le groupe était composé de locuteurs de huit langues différentes. La durée moyenne de séjour en milieu francophone était de 2 ans huit mois, avec une durée moyenne d'apprentissage du français de 6 ans et 3 mois.

Tableau 1 - Réponses à un questionnaire sur les difficultés de compréhension de la langue parlée (N=13)

(a)	les locuteurs utilisent beaucoup de mots que je ne connais pas	0
(b)	les locuteurs utilisent des mots familiers ou vulgaires	4
(c)	les locuteurs parlent trop vite	9
(d)	les locuteurs n'articulent pas assez	8
(e)	les locuteurs ne prononcent pas tous les sons	13
(f)	les locuteurs ont un accent étrange	0
(g)	les locuteurs parlent de choses que je ne connais pas bien	2
(h)	les bruits de fond ou la musique gênent la compréhension	3
(i)	les enregistrements ne sont pas de bonne qualité	0
(j)	les locuteurs organisent leurs phrases d'une manière particulière	2
(k)	les locuteurs hésitent, s'arrêtent, recommencent, etc.	5
(l)	les locuteurs parlent un français peu correct	0
(m)	c'est très différent de ce que j'entends normalement	5
(n)	c'est très différent du français que je parle habituellement	6
(o)	ça ne ressemble pas assez à l'écrit	4

Prenons l'exemple des difficultés rencontrées lors de la transcription de l'énoncé [2], où la séquence en gras est prononcée [tete] :

[2] c'était sympa on buvait des cafés enfin **tu étais** libre quoi c'était pas de la chaîne euh (France Culture, *Les Pieds sur Terre*, 14/02/2017)

Sur 21 étudiants de niveau B2⁴, seuls 7 sont parvenus à identifier le pronom *tu* dans la séquence en gras⁵. Comme la correction de l'exercice l'a mis en évidence, la difficulté de compréhension ne résultait aucunement de problèmes lexicaux, morphosyntaxiques ou pragmatiques (notamment l'usage du *tu* générique), mais de la seule reconnaissance de *tu* réduit à [t] (voir également Durán & McCool, 2003, p. 291). Manifestement, l'origine de cette incompréhension est à mettre sur le compte d'un manque de sensibilisation perceptive à ce type de variante.

Aussi ponctuel puisse-t-il paraître, 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, conduisant mécaniquement à détériorer l'attention portée au reste du message (Goh, 2000, p. 63), quel que soit l'apport de l'écoute proactive, qui n'est pas toujours en mesure de compenser la perte d'information engendrée par les difficultés de perception (Vandergrift &

4/ Il s'agit du même groupe d'étudiants (complet cette fois-ci) que celui évoqué dans la note 3.

5/. Après avoir lu le contexte amont présenté au préalable par écrit, les étudiants disposaient de quatre écoutes espacées d'une minute pour transcrire l'énoncé. Seule nous importait la capacité à comprendre et identifier les mots de l'énoncé, indépendamment de la correction orthographique.

Goh, 2012, p. 144). Ainsi, sans doute inspirés par la présence du mot « café » dans l'énoncé, certains étudiants ont transcrit « des thés libres », en dépit de l'improbabilité pragmatique de cette collocation.

Si l'on admet avec Cuq & Gruca (2002, p. 155) qu'« on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir », alors il est fondamental de sensibiliser les apprenants à de telles variantes (Salins, 1996, p. 21). Or, bien que les didacticiens aient depuis plusieurs décennies relevé l'importance d'enseigner les variantes sociolinguistiques (par ex. Dewaele & Regan, 2002), « la variation phonétique demeure le parent pauvre des cours de FLE » (Paternostro, 2016, p. 123), et elle fait rarement l'objet d'une sensibilisation explicite en dépit des difficultés de réception qu'elle engendre.

L'apprenant et ses deux principes de base

Signalons tout d'abord une évidence, fondamentale dans la compréhension de l'oral. Confronté à deux énoncés acoustiquement dissemblables, l'apprenant a tout intérêt à les considérer comme sémantiquement différents. Les énoncés [ilɛmalad] et [ilnɛʒ] (*il est malade* ≠ *il neige*) illustrent indiscutablement ce cas de figure. Le problème devient plus délicat lorsque s'impose la discrimination de phonèmes pour différencier sémantiquement [ilsadɔʁ] de [ilzadɔʁ] (*ils s'adorent* ≠ *ils adorent*). Quoi qu'il en soit, d'une manière générale, il paraît productif pour l'apprenant d'adopter le principe selon lequel une différence acoustique entraîne une différence sémantique. Pourtant, aussi robuste soit-il, ce principe est contredit par l'existence de variantes stylistiques (situationnelle ou « diaphasique », Gadet, 2007, p. 16-17). Bien qu'acoustiquement différents, [ʃfini] et [zəfini] (*je finis* = *je finis*) ont en effet le même sens, et sont pour cette raison susceptibles d'engendrer des difficultés de compréhension si les apprenants n'ont pas été sensibilisés à l'existence de ces variantes. Récapitulons les quatre configurations possibles.

Tableau 2 – Exemplification des quatre configurations en compréhension de l'oral

	ACOUSTIQUEMENT		SÉMANTIQUEMENT	
❶	[zəfini] ≠ [ʃefini]	⇒	je finis ≠ j'ai fini	Principe de base
❷	[zəfini] = [ʃefini]	⇒	je finis = je finis	
❸	[ʒlapʁə] = [ʒlapʁə]	⇒	je l'apprends ≠ je la prends	Homophonie
❹	[zəfini] ≠ [ʃfini]	⇒	je finis = je finis	Cas difficile

La configuration ❶ et son corolaire ❷ constituent le principe de base de la compréhension de l'oral. L'homophonie occasionnelle de ❸ sera la plupart du temps

désambiguïsée à l'aide du contexte. Le cas de figure ④ s'avère le plus problématique dans la mesure où il est difficile pour l'apprenant de déterminer s'il se trouve dans la configuration ① ou ④. Ce problème se voit par ailleurs accru par le rôle que jouent souvent l'écrit et la lecture dans l'apprentissage guidé.

La différence entre prononciation et lecture

Quelle que soit la place de l'oral dans l'enseignement des langues, dans la plupart des systèmes scolaires et universitaires, « l'apprenant écrit plus qu'il ne parle », le « modèle de l'écrit fait donc largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants » (Weber, 2006, p. 31). Nombre de savoirs sur la langue sont effectivement transmis par écrit sous forme de manuels, grammaires, dictionnaires, conférant à la norme graphique (silencieuse) et sa lecture (sonore) un statut privilégié. À l'échelle du mot, deux grands cas de figure sont envisageables. En (a), les formes lues et parlées sont identiques, alors qu'en (b), s'ajoute la variante parlée [i].

Tableau 3 – Dimensions silencieuse et sonore du mot, formes lue et parlée

Type de forme	SILENCIEUX	SONORE	
	graphique	lue	parlée
(a)	coup	[ku]	[ku]
(b)	il	[il]	[il] & [i]

Les prononciations orthographiques erronées (*coup* lu et prononcé [kup]) attestent du rôle important de la forme graphique dans l'apprentissage guidé. Même si l'on admet que l'apprenant maîtrise parfaitement la lecture, la configuration (b) n'en fournit pas moins une variante supplémentaire à laquelle il doit être sensibilisé. Mentionnons quelques exemples, dont certains touchent également la dimension syntaxique (ici, la négation). Les colonnes S et P indiquent le nombre de syllabes et de phones dans la variante de gauche, sachant que la variante courante est toujours plus courte.

Tableau 4 - Différences entre lecture et prononciation courante

VARIANTE ÉCRITE	VARIANTE LUE	S	P	VARIANTE COURANTE	S	P
<i>tu as peur</i>	[tyapœʁ]	3	6	[tapœʁ]	2	5
<i>je ne suis pas là</i>	[ʒənəsɥipala]	5	11	[ʃɥipala]	3	7
<i>je lui en veux</i>	[ʒəlɥiävø]	4	8	[ʒɥiävø]	3	6
<i>quand j'étais petit</i>	[kãʒetɛpɛti]	5	10	[kãʃtɛpti]	3	8

En l'absence de sensibilisation explicite à ces variantes, comment l'apprenant parviendrait-il à inférer par lui-même que les variantes lues (qui lui sont très souvent les plus familières) et parlées sont sémantiquement équivalentes ? Comment comprendre que les segments [ʒənəsɥipa] et [ʃɥipa] contreviennent au principe de base évoqué dans le tableau 2 ? Pédagogiquement, il semble que la meilleure solution soit encore de sensibiliser les apprenants à la perception de ces formes courantes.

Aspects de la variation phonétique dans les cent lemmes les plus fréquents du français parlé

À cet effet, examinons les cent lemmes⁶ les plus fréquents du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.* 1964, p. 69-71). Soixante-neuf d'entre eux sont morphologiquement invariables à l'oral : prépositions (*de, pour, avec, etc.*), adverbes (*beaucoup, encore, etc.*), conjonctions (*mais, quand, etc.*), pronoms (*moi, tout, rien, etc.*), etc. Conformément aux principes révélés par Zipf (1949/1965, p. 63-66), il existe une corrélation forte entre la très haute fréquence d'usage de ces mots et leur longueur, d'une moyenne de 1,14 syllabes. Cinquante-neuf sont monosyllabiques (*je, tu, il, que, et, mon, oui, etc.*), neuf dissyllabiques (*avec, enfin, beaucoup, etc.*) et un trissyllabique dans sa variante longue (*parce que* [paʁ.sə.kə]). Le nombre moyen de phones est de 2,45 par item si l'on retient la variante la plus longue (*puis* [pɥi], *qui* [ki], *il* [il], *autre* [otʁ], etc.), et de 2,19 pour la plus courte ([pi], [k], [i], [ot], etc.). Vingt-trois de ces items peuvent ne comporter qu'un seul phone, soit de manière intrinsèque (*y, à, ou, au, etc.*), soit dans leur version courte à la suite de réductions dans leur usage en français oral quotidien (*je, tu, il, qui, etc.*). En d'autres termes, la compréhension de l'oral se révèle d'autant plus délicate que ces mots à très haute fréquence sont courts et jouent pour la plupart un rôle déterminant dans le fonctionnement morphosyntaxique de l'énoncé, leur identification devant de surcroît s'effectuer malgré un débit de 10 à 15 sons par seconde (Levelt, 1999, p. 112). Ainsi, dans le meilleur des cas, l'apprenant disposera d'environ 100 millisecondes pour percevoir par exemple un *tu* réduit à [t], un *il* réduit à [i], etc. Le tableau suivant donne un aperçu des variantes courantes parmi les clitiques monosyllabiques susceptibles de poser des problèmes de perception entre la prononciation attendue par l'apprenant et celle effectivement réalisée par les natifs :

6/. La liste originelle n'étant pas toujours cohérente dans le regroupement des formes, nous avons restructuré l'ensemble pour rassembler sous un même *lemme* les variantes morphologiques comme *mon/mal/mes, le/la/les, etc.*

Tableau 5 – Les variantes courantes de cinq clitiques parmi les 100 premiers lemmes

	attendue	effective	Exemple	
je	[ʒ(ə)]	[ʃ]	[ʃpøpa]	je peux pas
tu	[ty]	[t]	[tafini]	tu as fini ?
il(s)	[il(z)]	[i(z)]	[ikur]	il court
lui	[li]	[li]	[ʒqiedi]	je lui ai dit
cet(te)	[set]	[st]	[astepokla]	à cette époque-là

D'autres mots, *qui, puis, parce que, enfin, autre* sont également concernés par des réductions [k], [pi], [pask(ə)], [fɛ], [ot]. Signalons par ailleurs que les infinitifs *être, mettre, et prendre* ont, à l'instar de [otɕ], une variante sans [ɕ] final [ɛt], [mɛt], [pɕād].

Il est important de remarquer qu'à l'exception de *arriver*, les dix-neuf autres verbes ont tous une conjugaison monosyllabique ([sqi], [ɛ], [e], [a], [pø], [vø], [sɛ], [kɕwa], etc.) au singulier pour le présent (temps le plus fréquent du français), aboutissant à des séquences clitique + verbe susceptibles de devenir elles aussi monosyllabiques avec *je* et *tu*, contrairement aux attentes de l'apprenant. Peuvent s'ensuivre des difficultés d'identification de ces unités morphologiques complexes.

Tableau 6 – Variantes attendues par l'apprenant et variantes courantes effectives

	attendue	effective
<i>je suis</i>	[ʒəsqi]	[ʃqi]
<i>je sais</i>	[ʒəsɛ]	[ʃɛ]
<i>je peux</i>	[ʒəpø]	[ʃpø]
<i>je crois</i>	[ʒəkɕwa]	[ʃkɕwa]
<i>tu as</i>	[tya]	[ta]
<i>tu es</i>	[tye]	[te]

La haute fréquence d'usage de telles unités morphologiques impose d'y sensibiliser explicitement les apprenants, même débutants. Prenons l'exemple de *je suis* dans le corpus Florale⁷ (N=184). Non seulement la prononciation [ʃqi] apparaît près

71. Créé en 2018 et fondé sur des entretiens radiophoniques pris sur le vif, FLORALE est un corpus numérique de français parlé (<https://florale.unil.ch/>) destiné à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral (Surcouf 2020 ; Surcouf & Ausoni 2018).

de trois fois sur quatre (72 %), mais elle représente à elle seule 30 % du total des assimilations de *je* à [ʃ]. De plus, parmi les cent premiers lemmes du *Français Fondamental*, à elle seule, la première personne du présent de neuf verbes – *suis, fais, sais, peux, prends, crois, passe, parle, trouve* – constitue 85 % des assimilations du *je* (N=443). Sensibiliser à l'assimilation du *je* à [ʃ] devant consonne sourde peut donc s'effectuer à l'aide d'un nombre restreint d'unités morphologiques telles que [ʃqi], [ʃɛ], [ʃpø], etc. Reste à savoir *comment* familiariser les apprenants à ces variantes...

Apprentissage sur corpus et sensibilisation aux variantes phonétiques

Pour que l'apprenant perçoive l'intérêt de se familiariser à de telles variantes, il faut à la fois qu'il prenne conscience de leur fréquence d'usage à travers une grande variété de situations de communication, et qu'il constate qu'elles ne sont pas étrangères à certaines de ses difficultés de compréhension. Pour créer les conditions de cette double prise de conscience et par ailleurs pallier certaines carences des ouvrages de référence ou des manuels à cet égard (Giroud & Surcouf, 2016 ; Surcouf & Giroud, 2016), l'usage pédagogique de corpus numériques de français parlé semble particulièrement opportun.

Signalons en premier lieu que si l'apprenant a essentiellement été entraîné à écouter du matériel audiovisuel fortement scénarisé et « adapté » à son niveau de langue, il est possible qu'il se soit habitué à considérer comme normal de comprendre la quasi-intégralité des textes oraux qui lui sont soumis (Field, 2004, p. 368). L'apprentissage sur corpus peut alors servir à déconstruire cette conception en exposant l'apprenant à des documents sonores authentiques davantage représentatifs d'une situation écologique d'échange spontané avec des locuteurs de la langue cible. Par ailleurs, dans une utilisation dite « directe » (Boulton & Tyne, 2014, p. 75-78), l'interface informatique autorisant conjointement l'écoute du signal sonore et la lecture de la transcription orthographique, l'apprenant pourra remarquer que certaines de ses difficultés de compréhension ne résultent pas de lacunes lexicales ou morphosyntaxiques, mais d'une incapacité à associer une variante de prononciation à une autre, plus normée, déjà présente dans son répertoire langagier (par exemple associer [ɛt] à [ɛtʁ], et sa forme graphique *être*). Enfin, en recourant aux outils de recherche propres aux corpus numériques, l'apprenant peut non seulement se faire une idée de la fréquence d'usage de certaines variantes, mais les écouter et constater qu'elles sont réalisées par diverses catégories de locuteurs. Ainsi pourra-t-il développer une meilleure intuition des contextes dans lesquels ces variantes sont utilisées.

Adapté à ces deux types d'approches, FLORALE (voir note 7) présente l'intérêt d'inviter l'apprenant à découvrir, entre autres, plusieurs dizaines de variantes phonétiques courantes du français parlé, préalablement annotées à des fins pédagogiques dans la base de données. L'apprenant peut ainsi écouter à loisir un nombre important d'exemples sonores intégralement transcrits en orthographe conventionnelle.

Prenons le cas d'une recherche portant sur la difficulté d'identification de *tu* réduit à [t] (voir l'exemple [2]). Guidé dans l'interface par des exemples sonores transcrits, et des questions formulées dans un métalangage simple, l'apprenant peut accéder à toutes les occurrences de ce phénomène et les écouter en contexte, avec au besoin l'aide de leur transcription orthographique. La liste intégrale des résultats renseigne sur la fréquence élevée d'un tel usage en français parlé⁸, et permet d'établir que la très grande majorité de ces formes (88 %, N=196) concernent les verbes être et avoir : [kɛstafɛ] (*qu'est-ce que tu as fait ?*), [tɛu] (*tu es où ?*), etc. L'apprenant curieux devrait également pouvoir inférer que la forme réduite du pronom *tu* n'est possible que devant initiale vocalique (incluant notamment les pronoms *y* et *en*, [tiva] (*tu y vas*), [tāvø] (*tu en veux*)). Idéalement, une telle approche devrait contribuer à enclencher une dynamique vertueuse d'apprentissage des variantes de prononciation, et permettre à l'apprenant de s'approcher davantage, en production, des prononciations natives courantes adaptées aux situations, les rendant par là même plus aisément compréhensibles.

Conclusion

Les quelques difficultés de perception mentionnées au gré de cet article peuvent aisément être travaillées en classe de langue, l'important étant de sensibiliser l'apprenant à l'existence des variantes phonétiques les plus fréquentes de la langue parlée, pour éviter qu'elles n'entravent sa compréhension. Bien avant les possibilités offertes par les corpus numériques, il y a plus d'un siècle, Beyer & Passy (1893) intégraient déjà dans leur manuel de FLE de nombreuses variantes du français parlé en les notant à l'aide de l'alphabet phonétique international ([i] pour *il*, [t] pour *tu*, [st] pour *cet(te)*, etc.). Les développements technologiques et l'accès à des corpus numériques de français parlé permettent désormais d'autres approches, favorisant l'écoute ciblée de formes langagières spontanées en contexte. Selon sa trajectoire de vie et d'apprentissage, l'apprenant rencontrera peut-être d'autres variantes, diatopiques (géographiques) (voir Detey *et al.*, 2010) ou diastratiques (sociales), susceptibles là encore de lui poser problème, et qu'il devra apprendre à identifier. Toutefois, s'approprier les variantes les plus fréquentes du français

8/. 87,5 %, pourcentage calculé sur 433 occurrences de *tu* devant voyelle, provenant de deux corpus, Clapi (voir Giroud & Surcouf, 2016, p. 4) et FLORALE. Pour des résultats analogues chez de jeunes enfants, voir Buson & Nardy (2020, p. 97).

oral quotidien constitue assurément une étape incontournable de l'apprentissage. Dès lors, pourquoi, dans l'enseignement d'une langue vivante comme le français, continue-t-on de proposer aux apprenants de FLE des « dialogues pédagogiques [...] fondés sur une base écrite et [...] soum[is] à une logique d'organisation langagière fort éloignée du français parlé spontané » (Ravazzolo *et al.*, 2015, p. 20) ? Il semble en effet paradoxal que soit privilégié ce type de français sous prétexte qu'il se rapprocherait davantage des normes de l'écrit, qui, rappelons une évidence, n'est que silence...

Références

- BEYER, Franz & Paul PASSY. *Elementarbuch des gesprochenen Französisch*. Cöthen : Otto Schulze, 1893.
- BOULTON, Alex & Henry TYNE. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier, 2014.
- BUSON, Laurence & Aurélie NARDY. « Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. Pratiques langagières d'enseignantes et d'élèves ». In *Le français aujourd'hui*. 2020, n° 208, p. 93-103.
- CARETTE, Emmanuel. « Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs ». In *Le français dans le monde. Recherches et applications*. 2008, n°43, p. 144-157.
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- CUTLER, Anne. *Native Listening : Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. Cambridge : MIT Press, 2012.
- DETEY, Sylvain, Jacques DURAND, Bernard LAKS & Chantal LYCHE (Eds). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, 2010.
- DEWAELE, Jean-Marc & Vera REGAN. « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de 'ne' ». In *Journal of French Language Studies*. 2002, n°1, p. 123-148.
- DURAN, Richard & George McCOOL. « If This Is French, Then What Did I Learn in School ? ». In *The French Review*. 2003, n°77-2, p. 288-299.
- FIELD, John. « An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down ? ». In *System*. 2004, n°32, p. 363-377.
- FIELD, John. *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
- FRAUENFELDER, Ulrich Hans & Noël NGUYEN. « Reconnaissance des mots parlés ». In RONDAL, Jean-Adolphe & Xavier SERON. *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont : Mardaga, 2003. p. 213-240.
- GADET, Française. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, 2007.
- GIROUD, Anick & Christian SURCOUF. « 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 ». In *Congrès Mondial de Linguistique Française*. 2016. p. 1-18.
- GOH, Christine C. M. « A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems ». In *System*. 2000, n°28-1, p. 55-75.
- GOUGENHEIM, Georges, René MICHÉA, Paul RIVENC & Aurélien SAUVAGEOT. *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier, 1964.
- GRAHAM, Suzanne. « Listening comprehension: The learners' perspective ». In *System*. 2006, n°34-2, p. 165-182.
- LÉON, Pierre. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand Colin, 1996.
- LEVELT, Willem J. M. « Producing spoken language : a blueprint of the speaker ». In BROWN, Colin M. & Peter HAGOORT. *The neurocognition of language*. Oxford : Oxford University Press, 1999. p. 83-122.
- PARPETTE, Chantal. « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger ». In *Les Cahiers de l'Académie*. 2008, n°5-1. p. 219-232.
- PATERNOSTRO, Roberto. *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlers jeunes en région parisienne*. Paris : L'Harmattan, 2016.
- PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette, 1995.

Variation phonétique et compréhension du français parlé spontané en FLE

RAVAZZOLO, Elisa, Véronique TRAVERSO, Émilie JOUIN & Gérard VIGNER. *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette, 2015.

SALINS, Geneviève-Dominique (de). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier, 1996.

SURCOUF, Christian. « Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE: atouts possibles d'un corpus de français parlé annoté à des fins pédagogiques ». In *Études de Linguistique Appliquée*. 2020, n°198, p. 241-256.

SURCOUF, Christian & Alain AUSONI. « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE: la genèse du projet FLORALE ». In *EDL (Études en didactique des langues)*. 2018, n°31, p. 71-91.

SURCOUF, Christian & Anick GIROUD. « 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 ». In *Linguistik Online*. 2016, n°78-4, p. 11-27.

VANDERGRIFT, Larry & Christine C. M. GOH. *Teaching and learning second language listening : Metacognition in action*. New York: Routledge, 2012.

WEBER, Corinne. « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? ». In *Le français dans le monde*. 2006, n°345, p. 31-33.

ZIPF, George Kingsley. *Human behavior and the principle of least effort*. New York/London : Hafner, 1965.