HAL
open science

Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE

Corinne Weber

To cite this version:

Corinne Weber. Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2016, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, L. Abou Haidar, R. Llorca (dir.), 60, juillet 2016, pp.35-46. halshs-01450986

HAL Id: halshs-01450986

https://shs.hal.science/halshs-01450986

Submitted on 21 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ?

Corinne WEBER
Sorbonne nouvelle
DILTEC EA2288

Résumé
Une réflexion est menée depuis plusieurs années autour de l'objet *oral* dans le but de clarifier le fonctionnement du français parlé aux différents plans (syntaxique, phonétique, prosodique, variationnel, para-verbal, etc.), pour lever les tensions vécues par de nombreux enseignants. Il s'agit de proposer une didactique de la prononciation naturelle pour aider l'apprenant de FLE à développer une conscience phonologique et langagière.

Abstract
A research is conducted through the years in order to determine the functions of oral French from different perspectives of analysis such as syntax, phonetic, prosodic, variation, para-verbal, with the aim to eliminate the tensions that experience number of teachers. The object of the study is to show that a didactic into the interactional experience can help the learner of French as a foreign language to develop a conscious phonologic and language attitude.

L'usage de la norme prescriptive dominante (Siouffi, 2010) dans les classes de français langue étrangère est souvent fort éloigné de la diversité linguistique rencontrée auprès des usagers de la langue française dans les échanges ordinaires. Pourtant, à tout moment l'apprenant doit être en mesure d'ajuster et d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, savoir faire ses choix et comment se comporter langagièrement, tel que le préconise le CECR (désormais *Cadre, 2001)*. Les représentations circulantes de l'oral conditionnent et questionnent les choix didactiques et méthodologiques d'un praticien, dans un espace socialement et culturellement situé : plusieurs publications consacrées à cette problématique récurrente le soulignent Carton (2001) ; Bouchard et Cortier (2008) ; Bertrand et Schaffner, (2010). L'objet *oral* - terme générique à visée pédagogique - affiche une conception pluridisciplinaire du langage car il englobe différents plans (syntaxique, phonétique, prosodique, variationnel, para-verbal, etc.) dans la transversalité des compétences impliquées dans l'expérience interactionnelle. Or, ces nombreux paramètres à gérer entrainent parfois des tensions auprès des enseignants. Ce constat de vingt années d'expérience de formation (initiale et continue) à des professeurs et futurs professeurs de FLE en milieu hétéroglotte montre que le *tout communicatif* répandu ces vingt dernières années, suivi de l'approche par compétences (Beacco 2007) masque encore des problèmes dans le champ de l'oral. Cette intervention s'inscrit dans une perspective sociodidactique au sens où l'entend Blanchet (2009), selon laquelle les contextes d'intervention (et les cultures éducatives) sont à

prendre en compte dans la réflexion didactique. En effet, les publics qui nous intéressent, les publics d'apprenants non natifs et hors contexte francophone sont souvent peu exposés au français parlé authentique, faute d'outils didactiques appropriés pour les aborder par le praticien ; les extraits dits « audio » présents dans les manuels sont préconstruits pour les besoins pédagogiques certes, mais ne rendent que partiellement compte des traits parlés tels qu'ils existent dans les usages naturels (transformations de la prononciation, effets de relâchement (ou non).

Si méthodologiquement la prononciation peut être traitée de façon ponctuelle, cloisonnée (ou non) et selon une prononciation standard, est-il pertinent de l'envisager dans un contexte langagier naturel, intégrant la variation et la variabilité qui caractérisent la dynamique des usages ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre ici. Notre réflexion porte sur le lien entre les données physiques d'un message, les mécanismes en jeu dans le flux de la parole et sa signification. Ce lien peut être un levier pour le développement de la conscience phonologique et langagière dans les apprentissages de FLE.

Nous verrons d'abord que la matérialité de la parole en tant qu'objet de rencontre sociale peut devenir un outil de repérage et de compréhension enrichissant pour l'apprenant et non pas un objet flou aux conduites aléatoires. Pour cela, l'enseignant doit au préalable saisir les mécanismes de la parole, pour être à son tour en mesure de les intégrer à la pratique orale (au sens large) en s'appuyant sur des outils formalisés pour faire face à la pluralité des discours que sont supposées prendre les formes parlées. Cette seconde étape de l'exposé sera illustrée par un exemple, en considérant que les corpus oraux constituent l'esquisse d'une solution pour pointer les mécanismes de prononciation dans la dynamique langagière.

De la bonne prononciation à la rencontre sociale

Le point de vue social de la parole comme pratique langagière dans son usage le plus réel possible est parfois en conflit avec les idéologies linguistiques qui structurent historiquement les représentations sociales de la «bonne prononciation ».

Un cadre didactique peu objectivé

L'approche de la prononciation, souvent distincte des activités de la communication (jeux de rôles, sketchs, etc.) se présente méthodologiquement par des exercices systématiques de pratique isolée des sons par rétroaction de productions verbales et souvent décontextualisée. Les manuels de FLE offrent depuis une dizaine d'années quelques reflets du français tel qu'il est parlé, ces choix étant légitimés par la volonté de faciliter l'accès au sens. Il y a trente ans déjà, Renard (1971) dénonçait les connotations négatives de ce que l'on appelait «correction phonétique» auxquelles on pouvait associer l'idée de rééducation. On sait pourtant que l'enseignant ne peut pas se contenter d'une approche globale de l'oral pour faire progresser ses apprenants ; il est amené à gérer la spontanéité et l'efficacité des verbalisations, le contrôle de la prononciation et de la syntaxe, le lexique approprié, etc. Les rituels de politesse, la mimo-gestuelle contribuent également à la réussite de l'échange. De plus, les apprenants renoncent souvent à communiquer sous l'effet de la pression normative car de nombreuses composantes sont à maitriser de façon conjointe. Certains praticiens écartent pédagogiquement la prononciation corrective, dont est témoin un étudiant colombien (2014) arrivé à l'université française : « *à l'oral, on nous a juste*

dit en cours comment se font les liaisons en français, sinon, on répète quand c'est faux».

Une image artificielle du discours parlé

D'une culture éducative à l'autre, les ressources pour l'oral varient, comme le montre l'analyse de méthodes d'enseignement/apprentissage de FLE (Bento, 2007) ; l'écrit oralisé (par les supports de textes) est souvent manipulé pour apprendre à parler une langue. Il suffit d'en référer au concept de *phrase* qui a influencé les représentations (Simon, 2001), or, dans les usages, le discours ne correspond pas forcément à une *phrase*. L'enseignant disposant de peu de moyens pour nuancer les possibilités (ou variabilité) de langage, préfère s'en tenir au langage le plus surveillé possible, au risque de proposer un français « au rabais » comme l'a déclaré un jour un praticien de FLE nord américain en formation continue (2005) ; pourtant les usages quotidiens ne sont pas à placer sur l'axe de la *norme prescriptive* mais sur celle de *la norme communicationnelle* pour une rencontre avec la langue comme vecteur social.

Des effets normatifs dominants

L'histoire de la langue française laisse se succéder des représentations issues de modèles de prononciation, où *l'oral* et le *bon* français ont eu leur importance[1]. Le discours normatif (*on ne dit pas, c'est incorrect, etc.*) s'exerce à travers des formules assertives qui disent plus ou moins implicitement vers quelle norme il faut tendre ou se conformer (*parle correctement / articule / on ne comprend pas,* etc.). Ainsi, l'apprenant reste l'otage des effets normatifs d'un modèle, celui de la *bonne prononciation* qui se rapproche de celle du locuteur idéal (Morin 2000 ; Valdman 1998). Une pédagogie *plurinormée* se doit d'être dessinée, en mettant à l'œuvre «des normes de comportements langagiers socialement variables» (Weber, 2008, 186). Depuis que le concept de compétence à communiquer est au cœur de l'approche communicative, noyau central du CECR, on comprend la nécessité d'inclure la connaissance des règles d'emploi des compétences de production/compréhension dans les apprentissages.

L'activité de mise en discours : positionnement théorique

Le français parlé, un outil d'observation et d'objectivation.

Pour tenter de cerner le lien entre français parlé naturel (par le biais de corpus oraux) et leur exploitation dans la classe, notre réflexion didactique s'est organisée autour des questions suivantes : comment s'opèrent les principaux changements dans la dynamique parlée et d'après les travaux issus de la linguistique, peut-on dégager des règles d'organisation du discours parlé ? Selon l'interlocuteur en présence et le contexte, le langage varie, y compris la prononciation. Il s'agit d'établir une relation plus étroite entre les éléments verbaux, ces indicateurs linguistiques et de variation qui guident l'interprétation des énoncés avec d'autres éléments de langage, dont le rôle est essentiel dans l'organisation des discours et des modes de communication. La prononciation participe par ses effets de raccourcis (chute de voyelles) ou de relâchement, à des procédés de variabilité intéressants à explorer *(J(ch)'suis p'têt(r) naïf mais…/ ça t'dirait un p'tit*

[1] Morin (2000) explique qu'en 1936 Fouché parle encore de « français de la bourgeoisie cultivée », Léon (1966) proposant bien plus tard la terminologie de *français standard* avec le parler des média comme référence. C'est ensuite seulement que le modèle de la prononciation s'élargit à « une prononciation commune, acceptée partout et que l'on pourrait appeler standardisée » (Carton, Rossi, Autesserre et Léon, 1983, 77). Voir aussi le numéro 43 du *Français dans le monde Recherche et Applications* (2008).

déj ?) ; les règles de l'oral ne sont pas superposables à celles de l'écrit. Notre positionnement tend vers une approche de la prononciation traitée dans son contexte naturel et de préférence intégrée aux activités de communication. D'abord parce que la parole se transforme dans le flux sonore en fonction de l'environnement syllabique, ensuite parce que l'approche préconisée du français tel qu'il est parlé, rend l'apprenant mieux capable de se représenter, d'organiser et d'ajuster délibérément et non de façon intuitive, les emplois du discours oral (Weber, 2013).

Le recours aux corpus oraux

Le recours aux corpus oraux organisés (Blanche Benveniste et Jeanjean,1987 ; Cappeau, 2001, entre autres) constitue à l'heure actuelle une ressource intéressante et facile d'accès [2]: les apprenants, *utilisateurs des données*, observent et induisent des règles, même si la plupart des corpus « ne sont pas conçus pour des didacticiens » (Boulton et Tyne, 2014). Les auteurs soulignent « qu'il n'est pas certain que les enseignants sachent quoi faire de la variation (d'un corpus oral) dans leur cours de langue » (*ibid*, 139). Quel contenu de savoir est à désigner comme savoir à enseigner, c'est-à-dire subissant un ensemble de transformations adaptatives qui vont rendre l'apprenant apte à prendre place parmi les objets d'enseignement ? » Chevallard (1991, 39). En effet, la relation réciproque entre savoirs de référence, modalités d'apprentissage et besoins sociaux suppose la prise en compte des contraintes (adaptation aux contextes et transformation des produits transposés par les praticiens). Proposer des formes parlées non attestées est sujet à dérive pédagogique, d'où la nécessité de retenir et de mettre au service de l'enseignement des corpus adaptés.

La didactisation des phénomènes de variation de la prononciation qui s'inscrivent certes dans un continuum lexical, syntaxique prosodique et articulatoire est à notre connaissance faiblement développée. Ces documents sources n'ont de pertinence que s'ils présentent une véritable information à extraire et selon des critères de transcription en adéquation avec le type d'analyse recherché (Gadet et Cappeau 2007). Pour éviter les dérives de transcription, on restitue dans la mesure du possible le français normé pour les traits parlés usuels, comme les chutes de schwa en finale de mot ou les liaisons courantes qui ne nécessitent pas de marquage particulier. Or, dans les contextes éducatifs non francophones, l'*imput* langagier naturel est parfois minoré. C'est dans cette perspective que nous proposons d'aborder les formes variées de prononciation, à savoir dans leur dynamique parlée et par une « représentation visuelle » des mécanismes en jeu. Ces formes sont à analyser par le praticien en amont, à l'aide de ses connaissances (comme les caractéristiques théoriques du système phonologique du français et plus largement en linguistique de l'oral).

Le discours parlé, une combinatoire complexe

Les approches variationnistes et sociolinguistiques (Gadet, 1997), les thèses sur l'hétérogénéité des discours ou sur les corpus oraux sont des appuis essentiels aux études grammaticales du français parlé. Plusieurs interrogations ont jalonné cette réflexion :

- en quoi l'exploitation de corpus de parler authentique est-elle intéressante à des fins didactiques à l'heure de la médiation numérique ?

[2] Il existe de nombreuses initiatives dans ce sens ; on pense particulièrement aux grands corpus numérisés (PCF, Phonologie du français contemporain), le TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) - CNRS et Universisté de Lorraine, à la création d'un *Centre de Ressources pour la Description de l'Oral* (CRDO- CNRS) pour la conservation et la diffusion de corpus oraux.

- en quoi est-il utile d'intégrer la phonétique variationnelle en classe de langue quand on sait par exemple que les apprenants de FLE selon Howard (2010, 285). souhaitent «faire de plus en plus natif » ou « parler comme les français » après un séjour linguistique en France ?

Se représenter l'activité langagière en blocs stables et cloisonnés relève de l'illusion intellectuelle car l'activité de mise en discours est multidimentionnelle et changeante. Elle se présente comme une constellation d'éléments variés et en interrelation, parfois difficiles à délimiter parce que certaines zones se recouvrent (par plusieurs indices), par exemple entre la syntaxe et l'intonation. Cette activité s'apparente plutôt à «un tissage à trame épaisse, qui se ressère et se défait, constituée de croisements et de chevauchements et/ou de combinaisons en fonction des cadres contextuels» (Weber, 2013, 259). On tend ainsi vers une représentation de l'oral qui n'a plus rien à voir avec celle en mémoire du système écrit.

Vers une intégration de la phonétique variationnelle naturelle

La prononciation comme dans la réalité

De façon générale, les appréhensions sur le sens dans l'expérience interactionnelle sont rarement visibles, car inexprimées. Variation et variabilité cumulées constituent pourtant des obstacles pour l'apprenant non natif qui ne saisit pas toujours le sens d'un énoncé : «*quand je suis arrivée en France, je ne comprenais pas du tout les français qui parlent »* déclare une étudiante asiatique. La transcription phonétique ne facilite pas toujours la démonstration de certains mécanismes comme (*faut qu'(ch) te di(z)…*), c'est dans cette perspective que nous proposons au praticien de clarifier les *zones sensibles,* celles qui brouillent la réception-compréhension d'un énoncé. Comment appréhender et planifier ponctuellement la parole naturelle et quels éléments exploiter à des fins pédagogiques ?

- Etape 1 : observer et se représenter les combinaisons parlées, pour saisir les mécanismes de transformation de la parole. Les ressources numériques à caractère sémiotique sont les plus accessibles pour l'exposition à la langue cible, comme les extraits de film (*youtube)* qui permettent d'extraire les composantes de l'échange dans toutes ses richesses (le mouvement des lèvres, un gros plan sur les gestes ou les postures, les manières de parler, etc.). Des corpus oraux sont actuellement disponibles en ligne pour une telle approche (cf. Boulton et Tyne, *ibid*) mais une micro-séquence interactionnelle de *données* produites (jeu de rôle) par les apprenants peut également faire l'objet d'un tel travail sur la langue[3].

- Etape 2 : contrôler les mécanismes des sons en situation. On sait qu'apprendre à prononcer une langue nouvelle c'est apprendre à réaliser de nouvelles combinaisons et un nouvel encodage des sons, mais aussi à reconnaitre et percevoir les unités entendues (par la localisation des unités de sens et de l'accent rythmique par exemple). L'exemple du film *De vrais mensonges* de Pierre

[3] Nous menons une recherche didactique (en cours) à partir du corpus oral CFPP 2000 (*Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000),* composé de 600 000 mots et accessible en ligne (initié par le Laboratoire SYLED-EA2290, Sorbonne nouvelle, Paris 3).

Salvadori (2010), ressource numérique facile d'accès (*youtube),* illustre notre démarche et constitue un terreau intéressant pour saisir à grands traits les mécanismes, comme le feraient bien d'autres corpus oraux (cf. extrait ci-dessous).

L'extrait met en scène les tensions communicationnelles de deux interlocuteurs (Emilie et son patron) :

- Est-c(e) que j'peux me permett(re) de vous déranger deux p'tites minutes ?	**- Chute du /E/ caduc ou schwa (j'peux/p'tites/est-ce)** **- Effacement de la consonne (R) dite liquide ou faible (permettre)**
- Voilà…. J' me d'mandais s'i(l) y avait un problème	Effacement de la consonne (l) et réduction de la syllabe prononcée (si yavait) =[sjav□]
- Ça va p'têt(re) vous pa(r)aît(re) stupi:de / mais d(e)puis qu' je sais qu' vous avez fait eeuh.. sciences po, Harvard, ou j' sais pas quoi / j'arrive plus à vous parler (…)	Chute du schwa (*qu'je sais*) et resyllabation avec un assourdissement régressif [tpyi]. Chute du schwa et resyllabation et assimilation (sonorisation) [gʒøs□] et [gvuzav□]
- Moi aussi vraiment j'suis désolée d(e) vous dire ça mais / mais j'arrive plus à rien vous d(e)mander	Transformation de l'entourage consonantique Je suis→ j'suis→ (ch)uis désolée

En fonction des difficultés récurrentes des apprenants non natifs, nous proposons :

- Etape 3 : De porter une attention sur l'entourage syllabique des voyelles et la chute de /E/. Il est pédagogiquement intéressant d'envisager les conséquences de l'effacement du /E/ caduc (ou schwa) à l'intérieur d'un mot, responsable d'un grand nombre de distorsions, conditionnées par la variabilité intrinsèque et naturelle (*j'suis → (ch)uis*). La chute de la voyelle réduit le nombre de syllabes dans une même unité et donne cette impression de compactage du langage parlé (*ch)uis désolée)*.

- D'attirer l'attention sur des zones plus changeantes que d'autres comme les consonnes /l/ ou /R/. Certaines zones de la langue subissent plus de changements que d'autres. Tout un travail d'articulation entre prononciation et syntaxe est possible en réception, puis pour acquérir de nouvelles habitudes de prononciation : on entend par là que le sujet développe des comportements verbo-moteurs nouveaux en langue cible.

- ***D'aborder la prononciation à partir de certains éléments morphosyntaxiques.*** Habituellement traités dans les tâches écrites, les éléments comme les pronoms, les prépositions, les conjonctions, ou encore les formes verbales et interrogatives sont souvent tributaires de la représentation orthographique que l'apprenant a en mémoire, car elles sont travaillées à l'écrit. Une sensibilisation est possible, sur la réduction de la prononciation et la transformation syllabique dans les cas de :

- pronoms (*i(l) m'dit d'venir*),
- prépositions (*pas d'ticket d'caisse*)
- conjonctions (*il y a qu'les produits qu'j'aime*),
- interrogatives (*Qu'est-ce qu'il y a ? / qu'est c'qu'(~~il~~) y a ? t'es où qu'est-c'tu fais ?).*

Le clictique pré-verbal *ne* rarement prononcé dans les usages parlés (Gadet 1997) contribue à la réduction de l'unité parlée (*ce n'est pas le mien ?/ c'est pas le mien / pas le mien*), sans compter

que la syllabe en initiale d'unité parlée s'affaiblit. Ainsi on passe de cinq syllabes prononcées à deux, ce qui en modifie la représentation.

- Appréhender la configuration revisitée de la liaison : elle représente 50% des cas d'enchainements ou liaisons, (*ils aiment les âmes pures / i(z)aiment les(z)âme..,* ou encore les expressions toutes faites (*tout à coup, tout ou rien)* qui présentent une proportion importante d'enchainements et de liaisons systématiques. Ces sons en contact retracent les limites syllabiques dans les cas : déterminant + nom ou pronom, déterminant + verbe (*vous (z)avez*). L'enchainement systématique forme un tout indivisible à l'oreille et c'est cette représentation qu'il convient d'ajuster en réception puis en production.
Une telle approche des traits parlés aide à la construction de la conscience métaphonologique et/ou métagrammaticale de l'oral : l'apprenant posera alors de plus en plus de questions sur les tournures parlées qui se transforment, en les comparant aux prononciations isolées ou plus standard qu'il aura préalablement apprises. Il pourra en mesurer le caractère fluctuant tel qu'il y sera confronté dans l'environnement social et sera préparé à en comprendre la variabilité intrinsèque pour mieux en traiter le sens. C'est là le chemin vers un meilleur contrôle des mécanismes parlés. De la compréhension globale en tant qu'auditeur, à la reconnaissance d'indices plus précis « dans une conversation informelle entre natifs » (*Cadre*, 60), l'apprenant a besoin d'être accompagné pour que s'opèrent les inférences nécessaires au traitement du sens lorsqu'il est exposé à la langue cible. Notre expérience de formation a souvent montré que l'explicitation des mécanismes, reliés à la « représentation de l'oral » par la matérialité graphique est une aide au développement de la conscience phonologique et susceptible de mener vers des automatismes.
La dimension variationnelle de la phonétique n'exclut pas la discrimination auditive qui fait l'objet d'une systématisation dès les niveaux A1/A2. Si l'apprenant sinophone ne distingue pas (*sushi/souci)* ou ne prononce pas deux consonnes qui se suivent (*p(R)énom*), la connaissance des modes et lieux articulatoires reste une aide à la phonétique corrective, comme le proposent depuis longtemps les traités de phonétique ; ce volet n'a pas lieu d'être développé ici.

Des normes de prononciation aux situations communicatives.

Bien mener une activité orale c'est encourager l'interaction dans laquelle s'édifie la compétence du sujet. Une compétence de production n'est pas un catalogue hiérarchisé d'occurrences linguistiques et fonctionnelles ; l'apprenant fait des choix délibérés ou non (contexte, choix d'un genre, d'une intonation ou d'une posture). Pour la clarté de l'exposé, le praticien peut envisager deux pôles sur lesquels il peut simultanément centrer la planification langagière :

- *le pôle interactionnel* : il fait appel aux savoir-faire et stratégies sociolinguistiques nécessaires à l'échange. Les micro-fonctions que l'apprenant doit savoir contrôler pour agir, sont autant de moyens utilisés pour équilibrer et mettre en œuvre ses ressources (*obtention de services, discussion formelle*). Ce pôle demande à l'apprenant de savoir anticiper, organiser son message, prévoir ce qu'il va dire. Ces besoins (savoir-faire) doivent clairement être identifiés par le praticien,
- *le pôle structurel* : il concerne les ressources ou variables linguistiques susceptibles d'influencer l'action en cours et les indices que l'apprenant doit fournir pour favoriser la

nouvelle construction langagière. L'enseignant présélectionne certains de ces indices (composantes phonétiques, lexicales en présence) sans que cela devienne un cloisonnement distancié et compartimenté du projet interactionnel. Par exemple, quel type de syntaxe ou de particularités lexicales est attendu dans telle explication de causalité ? Quel relâchement de prononciation est possible dans telle situation informelle ? On pourra organiser une centration sur l'oralité en terme de sous-objectif communicatif, dans lequel peuvent par exemple figurer des mots du discours (phatiques) pour le maintien de la cohésion discursive ou encore des expressions parlées (*se casser la tête, prendre son pied*) traitées dans des micro-corpus oraux.

Plusieurs orientations pédagogiques sont dès lors possibles :

- comparer les mécanismes de l'oral avec ceux de l'écrit pour mettre en évidence l'organisation des énoncés parlés (Rouayenc 2010),
- adapter son langage à divers contextes d'échange selon un choix délibéré d'indices : un extrait de corpus prélevé dans la classe comme le suggèrent Boulton et Tyne (2014), peut faire l'objet d'une activité,
- travailler le contrôle des normes parlées, voir comment se joue le *matériau variationel* qui va de la prononciation vers les autres composantes du discours (lexique, syntaxe), allant d'une norme surveillée (*je vous demande de prendre place),* courante ou plus familière en contexte privé. Tout en traçant une médiane qui corresponde à une norme standard et utile en didactique des langues, la sensibilisation à des *normes situationnelles* (Weber 2010*)* est désormais souhaitable. Qu'il s'agisse du relâchement de la prononciation (*ouais* !) de la syntaxe (*t'as d'la monnaie ?*), gardons à l'esprit que le contrôle *des* normes est source d'autonomie. Ces caractéristiques fonctionnelles sont hautement pragmatiques et influencent la coopération dans l'échange (au sens où l'entend Grice (1979).

Les marqueurs langagiers sont autant de connaissances décomposables et recomposables dans la dynamique langagière, même si nous nous limitons dans cette intervention au domaine de la prononciation. Celui de la syntaxe parlée peut également faire l'objet d'une déconstruction momentanée des indices pour mieux en comprendre les contours (les structure inachevées, sans verbe, les procédés anaphoriques, les troncations, les marques d'organisation et de cohérence, mais aussi les corrélations intonation/syntaxe ou celles des gestes et de l'intonation). La variation langagière (ou registres de langue), les règles de comportements et les rituels d'échanges (politesse, degré de conventionnalité) qui font partie du pôle interactionnel de l'interaction verbale peuvent également être prélevées, isolées et faire l'objet d'une sensibilisation consciente et raisonnée.

Soulignons que ces éléments sont intégratifs et non linéaires et apparaissent transversalement dans les compétences mobilisées ; ainsi, à chaque cadre interactionnel socialement situé, son pôle structurel à planifier. Pour l'apprenant, l'attention augmente et forge les *compétences autorégulatrices* au fur et à mesure que l'action participative augmente (Bourgeois et Chapelle, 2006). Ainsi en donnant au sujet les moyens d'agir sur sa propre progression en langue, c'est la perception *d'efficacité personnelle* (Bandura, 2003) qu'il mobilisera car il s'appuie sur sa capacité à organiser ses comportements langagiers.

Pour conclure…

En essayant de revisiter l'approche de la prononciation telle qu'elle est présente dans les usages naturels, nous avons souhaité ouvrir les portes de la dynamisation des réflexions sur la langue en didactique. Cet angle d'attaque complémentaire à ce qui est déjà pratiqué, pose de nouvelles questions à l'enseignant, confronté à la compétence langagière à enseigner. Nous terminerons cet exposé par les témoignages de praticiens et futurs praticiens recueillis dans le cadre d'une recherche (2014, en cours)[4] qui ont abordé le français parlé naturel avec leurs apprenants à partir de corpus oraux. Les discours rétroactifs des enseignants portent sur des actions pédagogiques menées en milieu hétéroglotte (Allemagne, Brésil, Colombie, Mexique, Turquie entre autres) ;

> L : *Personnellement, ce travail m'a permis de réfléchir sur ma conception de l'oral ; comprendre comment fonctionne le discours parlé n'est pas évident et en dégager des outils pédagogiques accessibles aux apprenants étrangers encore moins.*
> J : *On ne peut que déplorer le peu de place accordée aux corpus oraux et à l'étude de ces corpus oraux pour leur contenu intéressant.*
> *P : Je me rends compte que je n'avais pas pris conscience que les traits de l'oral, par leur variété, pouvaient donner lieu à autant d'activités d'apprentissage et je me limitais plutôt, en classe, à des remarques plutôt qu'à des activités à part entière.*

Ces quelques lignes reflètent certains des ressorts de la professionnalisation relative à la réflexion didactique (Cicurel, 2011) dans le mouvement de reconfiguration des représentations de l'oral que ces praticiens ont été amenés à ajuster, avec la volonté de donner sens à leur démarche d'enseignement – apprentissage.

Bibliographie

BANDURA A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.

BEACCO J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Paris, Didier.

BENTO M., (2007), « Le français parlé : une analyse de méthodes de FLE », dans Abecassis M., Ayosso L., Vialleton E., *Le français parlé au XXIè siècle : normes et variations dans les discours et en interaction,* Vol 2, Paris, L'Harmattan, p.191-212.

BERTRAND, O. ET SCHAFFNER, I. (coord.), (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, éd. Polytechnique.

BLANCHE BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé*, Paris, Didier Erudition.

BLANCHET, P., ASSELAH-RAHAL, S. (2009), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » Blanchet P., Moore D., et Asselah Rahal S., (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : EAC/AUF, 9-16.

BOUCHARD R., CORTIER C. (dir.) (2008), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? » *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* Paris, Hachette.

BOULTON A. TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarche pour*

[4] Corpus d'activités et de rétroactions didactiques recueilli en 2013 et 2014 - *Enead* (enseignement en ligne, Sorbonne nouvelle Paris 3) de praticiens intervenant en FLE dans les pays non francophones.

l'apprentissage des langues, Paris, Didier.

BOURGEOIS E, CHAPELLE G. (2006), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF.

CAPPEAU P., (2001), « Faits de syntaxe et genres à l'oral », *Le français dans le monde* numéro spécial *Oral : variabilité et apprentissages*, p.69-77.

CAPPEAU P., GADET F. (dir.) (2007), « L'exploitation sociolinguistique des grands corpus», *Revue française de linguistique appliquée* 1/2007 (Vol. XII), 99-110.

CARTON, F. (dir.) (2001), *Oral : variabilité et apprentissage*, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* Paris, Hachette.

CARTON, F., ROSSI, M., AUTESSERRE, D., LEON, P.(1983). *Les Accents du Français*. Paris, Hachette.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, (1re éd.1985).

CICUREL F. (2011) *Agir professoral et interactions dans l'enseignement des langues, Paris,* Ed. Didier.

FONAGY Y. (1983), L*a vive voix, Essais de psychophonétique*, Payot, Paris.

GADET F., (1997), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.

MORIN Y. C. (2000), « Le français de référence et les normes de prononciation », FRANCARD M, GERON G., WILMET R. éds, *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Vol 2. Louvain-la –Neuve, Peeters, 91-135.

RENARD R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique,* Paris, Didier.

ROUAYRENC C. (2010), *Le français oral. L'organisation de l'énoncé oral*, 2 vol., Paris, Belin sup.

SIMON A. C., (2001), « Français de référence et segmentation du discours oral, l'exemple de la phrase », dans FRANCARD M, GERON G. WILMET R. (2007), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept.* Vol 2. Louvain-la –Neuve, Peeters, p.345-358.

SIOUFFI G. (2010), « Quelle (s) grammaire (s) pour enseigner la variété ? », *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, BERTRAND O. SCHAFFNER I. coord., Paris éd. Polytechnique, 29-47.

VALDMAN A. (1998), « La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère », Bilger M., Van den Eynde K., Gadet F. (dir), *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Leuven-Paris, Peeters, 177-88.

WEBER C., (2008), « La modélisation de l'oral, une démarche timide… Effets de quelques représentations de l'oral sur l'enseignement» *L'oral en représentation(s)*, Parpette C. & Mochet A. (dir.) M., Ed. EME Louvain, p51-68.

WEBER C., (2010), « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement - apprentissage*, Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), Paris, Éditions de l'École Polytechnique, p.169-184.

WEBER C., (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique », 334 p.