

# APPROCHE DU FRANÇAIS PARLÉ DANS UNE PERSPECTIVE D'ENSEIGNEMENT : QUELQUES PISTES D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DU CORPUS OFROM

Laure Anne JOHNSEN\*

## 0. Introduction

Cet article a pour objectif de présenter le volet « Enseignement » du corpus OFROM (corpus oral de français de Suisse romande, Avanzi *et al.* 2012-2023, <http://ofrom.unine.ch>), projet en cours de réalisation qui vise à mettre à la disposition du public enseignant et apprenant des ressources pour l'enseignement / apprentissage de la langue française, en particulier dans ses dimensions orale, pragmatique et régionale.

Depuis quelques années, on assiste au développement de projets didactiques exploitant des corpus oraux, en vue d'un enseignement / apprentissage du français qui confronte les apprenants à une image plus réaliste des pratiques langagières en contexte. Néanmoins, ces ressources restent très peu prises en compte dans les moyens d'enseignement ou les méthodes de FLE (français langue étrangère) sur le marché en France et en Suisse (*cf.* Delahaie, Rouanne et Canut, ainsi qu'André et Etienne, dans ce volume).

Alors que la variation fait partie intégrante de la langue en usage, on peut s'interroger sur ce manque d'intérêt. On note en effet que, malgré la diversité de ses formes, l'oral est généralement envisagé dans l'enseignement comme un concept homogène, dont les usages ne font pas l'objet d'une description ni d'une caractérisation (Paternostro, 2022 : 68). Les raisons de cette situation tiennent à des questions complexes, touchant au(x) modèle(s) de langue à enseigner ou à l'approche à adopter pour le développement des compétences orales, questions auxquelles nous ne prétendons pas répondre ici<sup>1</sup>. Néanmoins, nous essaierons d'apporter quelques pistes de réflexion, à travers le potentiel pédagogique d'un corpus tel qu'OFROM.

---

\* Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel, Faubourg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel (Suisse), [laure.johnsen@unine.ch](mailto:laure.johnsen@unine.ch).

Nous commencerons par mettre en évidence les décalages entre l'usage oral « enseigné » du FLE et la pratique ordinaire du français, avant de montrer la pertinence d'une approche qui confronte les apprenants à des usages « réels » de la langue au quotidien. Cela nous permettra de présenter, dans un second temps, le potentiel pédagogique d'OFROM, via les ressources disponibles et celles en cours d'élaboration.

## 1. Français enseigné vs français en usage

### 1.1. Documents authentiques et enseignement de l'oral

Depuis plusieurs décennies, l'évolution de la technologie et des médias – enregistreur, vidéo, publicité, dessins – influence considérablement celle de la didactique des langues (méthodes audio-orales et audiovisuelles, approches communicatives, approches centrées sur l'apprenant, etc., v. Dubois, Kamber et Skupien Dekens, 2010 : 1). La diversification et l'accessibilité des ressources ont largement favorisé le recours, dans l'enseignement / apprentissage, aux documents authentiques<sup>2</sup>, c'est-à-dire à des documents produits dans des contextes authentiques et n'étant pas voués au premier chef à l'enseignement de la langue (Duda *et al.*, 1972). L'accent est mis sur la compréhension de l'oral (Cuq et Gruca, 2005 : 160-165), en exposant les apprenants à des données qu'ils pourraient retrouver à l'extérieur de la classe. L'exploitation de documents authentiques est donc devenue une pratique courante dans l'enseignement / apprentissage du FLE, du moins aux niveaux intermédiaire et avancé, même si la présence de documents fabriqués tient elle aussi une place importante dans les méthodes à disposition.

Lorsque l'on s'intéresse de plus près à la nature des documents authentiques utilisés pour le développement de compétences orales, en particulier en vue de la compréhension, on retrouve principalement des extraits audio(-visuels) d'émissions radiophoniques ou télévisuelles de type journalistique (interviews, reportages, témoignages, bulletins d'information, etc.), des extraits de fictions audio-visuelles (pièces de théâtre, films, sketches, séries) ou encore des chansons. Outre leur potentiel d'exploitation en termes d'acquisition de savoirs langagiers et de savoir-faire, leur sélection est guidée par des critères tels que le genre du document, la pertinence du contenu (thèmes abordés), le format, le ton, la qualité audio(-visuelle), etc. Parmi ces types de documents, l'oral en jeu peut ainsi varier de l'écrit oralisé (bulletin d'information, reportage), y compris via un dispositif de mise en scène (chansons, films, sketches, séries, théâtre), à de l'oral moins préparé (témoignages, interviews). Mais la part réservée à l'oral entièrement spontané (c'est-à-dire non préparé) est quasi inexistante dans les ressources d'enseignement, comparativement à celle qu'elle occupe au quotidien.

## 1.2. Corpus oraux et enseignement de l'oral

Néanmoins, un certain nombre d'initiatives destinées à confronter les apprenants à des pratiques langagières plus proches de celles du quotidien ont vu le jour depuis quelques années dans le domaine de la didactique des langues. Parmi celles-ci, citons le projet PFC-EF (<https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/>), la base CLAPI-FLE (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>), la ressource FLORALE (<https://florale.unil.ch/>) ou encore les travaux autour du site FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr/>). Les objectifs spécifiques, le public cible et les types de ressources peuvent sensiblement varier d'un projet à l'autre (fiches pédagogiques ou activités « prêtes-à-l'emploi », contenus pré-pédagogisés, collections d'exemples, annotations, etc.). Reste que les moyens d'enseignement pour le FLM ou les manuels de FLE sur le marché ne renvoient pas spécifiquement à des ressources de ce type, à de rares exceptions près<sup>3</sup>. Ceci peut paraître paradoxal, du moins pour le FLE, sachant que l'élaboration de corpus comme le *Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1956/1964) ainsi que la linguistique de corpus sont nées d'un besoin lié à l'enseignement des langues étrangères et que l'approche du *data-driven learning* (DDL, apprentissage sur corpus) a apporté des résultats probants (Johns, 1990 ; Boulton, 2010 ; Boulton et Tyne, 2014).

Parmi les explications à cette situation, on peut invoquer, outre la distance notoire qui sépare le milieu de la recherche et celui de l'enseignement de la langue (Gagnon et Benzitoun, 2020), les difficultés de maîtrise et la constante évolution de ces outils (moteurs de recherche, terminologie, etc.), le risque de leur obsolescence ainsi que les représentations bien ancrées, dans le milieu de l'enseignement comme ailleurs, qui associent langue écrite à langue correcte et langue orale à langue familière, voire fautive (Blanche-Benveniste, 1997 ; Paternostro, 2022 ; Weber, 2013). On peut encore ajouter le flou et la complexité liées à la notion générique d'« oral » (Weber, 2013 : 5) – du reste rarement définie<sup>4</sup> – ou encore l'insuffisance de la formation des enseignants dans la description du français parlé et notamment de la *langue de tous les jours* (Blanche-Benveniste, 1985, 1997)<sup>5</sup>.

## 1.3. Variation et enseignement de l'oral

Dans les méthodes de FLE, il n'est pas rare d'observer une forme de contradiction entre, d'une part, la volonté de représenter globalement un oral familier proche de la pratique quotidienne, et, d'autre part, le signalement explicite, voire la stigmatisation d'un registre familier. Pour illustrer ce paradoxe, nous citerons ci-dessous deux extraits d'une même préface, empruntés à une méthode dédiée à la communication orale et accompagnée de dialogues fabriqués (*Communication progressive du français A2-B1*) :

« [les pages comprennent] des dialogues(s) correspondant à des situations usuelles de la vie quotidienne (entre collègues, chez des

commerçants, en famille...). Nous les avons conçus variés, souvent amusants, toujours réalistes. Nous avons privilégié un registre oral courant, sans vulgarité, mais sans excessive recherche, avec une familiarité dans le vocabulaire et dans la syntaxe qui reflète notre vie actuelle. »

[...] « L'astérisque\* qui suit certains mots ou expressions signale leur appartenance au registre familier de la langue » (Miquel, 2014<sup>2</sup>).

Tout en se réclamant d'une approche soucieuse de variation (en termes de « situations »), la méthode en question pratique une forme de censure en écartant ce qui relève de la « vulgarité », tout comme de « l'excessive recherche » de style, prônant ainsi une forme d'oral homogène et uniformisé (« oral courant »). En outre, elle signale typographiquement le recours spécifique à des expressions relevant du « registre familier », alors que la « familiarité » est dans le même temps présentée comme une caractéristique générale des dialogues mis en scène dans la méthode. Ces propos ambivalents laissent ainsi transparaître les représentations normatives que véhiculent, sur les usages (et indirectement sur les locuteurs ?), les concepts de *registres* (ou *niveaux*) de langue, par rapport auxquels les méthodes tentent tant bien que mal de se situer. Malgré l'utilité didactique de ces notions à certains égards, cet exemple témoigne de la difficulté de les manipuler à bon escient.

Quant à la dimension régionale de la langue, elle occupe elle aussi une place relativement marginale dans l'enseignement. Pour ce qui concerne la Suisse romande, lorsque la variation régionale est prise en compte dans les moyens d'enseignement, elle est souvent traitée sous l'angle de la culture folklorique, avec une tendance à la caricature (De Pietro, 2008). On peut néanmoins mentionner quelques exceptions, comme certaines activités spécifiquement dédiées au français de Suisse romande dans la ressource EOLE, laquelle encourage la prise en compte de la diversité linguistique et du plurilinguisme à l'école obligatoire<sup>6</sup>. Quant aux méthodes de FLE émanant d'éditeurs français, bien qu'une partie d'entre elles se prévalent d'une orientation panfrancophone (Perrenoud, 2020), l'ouverture concerne essentiellement l'aspect « civilisation » (lieux, personnes, traditions, etc.). Lorsque la variation régionale est abordée, elle se limite à quelques exemples relatifs au « lexique », dans des sections sporadiques (typiquement, désignations de nombres, de repas, d'objets emblématiques, expressions idiomatiques), sans contextualisation sur le phénomène de variation (Perrenoud, 2020 : 67)<sup>7</sup>. En voici quelques illustrations tirées des méthodes examinées par K. Perrenoud, qui passent pour les plus ouvertes à la francophonie :

[1] [encadré] **Francophonie**

En Suisse et en Belgique, on dit *septante* (70) et *nonante* (90). En Suisse, on dit *huitante* (80) ! (Heu *et al.*, 2016 : 35)

- [2] [encadré] **Francophonie**  
En France, on parle de *téléphone portable*, mais dans le monde francophone, on utilise d'autres mots !  
En Suisse : **un natel**.  
En Belgique : **un gsm**.  
Au Québec : **un cellulaire**. (Heu *et al.*, 2016 : 63)

Le critère des frontières géographiques restreignant par définition les usages concernés, la pertinence d'aborder le français régional dans l'enseignement / apprentissage du FLE apparaît d'emblée moindre que celle d'enseigner *la langue de tous les jours*, en opposition à *la langue du dimanche*, couple rendu célèbre par C. Blanche-Benveniste (1985, 1997). Quoi qu'il en soit, en restant dans leur zone de confort (et celle des élèves), la plupart des méthodes de français affichent un français illusoirement standard et homogène, guidées peut-être par la volonté de toucher un public aussi large que possible. Or nous souhaiterions montrer ici que l'approche du français parlé dans la diversité de ses usages, y compris régionaux, répond à des objectifs d'enseignement / apprentissage pertinents.

## 2. Français parlé en Suisse, quels objectifs d'enseignement / apprentissage ?

Ci-après, nous fonderons nos objectifs sur deux aspects de la variation distingués par Halliday (1978) : d'abord, la variation « **selon l'usager** », qui découle de l'existence de locuteurs différents, à des époques et dans des lieux différents – en nous limitant ici, étant donné la nature du corpus OFROM, à la dimension diatopique<sup>8</sup> ; ensuite, la variation « **selon l'usage** » qui concerne les différentes manières de s'exprimer d'un même locuteur en fonction des situations de communication et recouvre les dimensions dites diaphasique (le style) et diamésique (relative au médium)<sup>9</sup>. La variation selon l'usage représente un ordre distinct : elle intervient au niveau intra-individuel et dépend des interactions spécifiques auxquelles prend part un même locuteur (Gadet, 2020) ; tandis que la dimension diatopique concerne la relation entre un territoire et un ensemble de locuteurs.

S'agissant de la variation diatopique, l'acquisition de connaissances sur les expressions en usage à travers la francophonie s'inscrit d'abord au niveau des savoirs langagiers, en particulier au plan lexical. On relève ainsi dans certaines méthodes de FLE (on l'a vu plus haut) la présence de régionalismes lexicaux (système des nombres, noms des repas, etc.). D'autres types de régionalismes courants, mais moins souvent mentionnés, méritent néanmoins l'attention en raison de leur rôle dans l'interaction : notamment ceux qui relèvent de la modalisation (marqueurs d'intensité ou d'atténuation, expressions rituelles de politesse). Pour les publics concernés, il apparaît judicieux d'étendre les compétences langagières et interactionnelles

à des savoir-faire qu'ils puissent réinvestir dans la compréhension, voire la production langagière dans la société d'accueil. À nos yeux, et comme le souligne De Pietro (2008)<sup>10</sup>, la prise en compte de la dimension régionale ouvre à des questionnements d'ordre socio-culturel tels que le rapport des locuteurs aux langues et à leurs variétés, la vitalité et la légitimité des variétés et des langues, les représentations sur la langue et l'insécurité linguistique.

S'agissant, d'autre part, de la variation selon l'usage (dimensions diamésique et diaphasique), un objectif d'apprentissage important consiste à identifier les caractéristiques du français parlé ou écrit et les façons dont celles-ci sont modulées au gré des situations de communication et des genres de parole – autrement dit, de prendre conscience de l'influence du contexte sur la manière de parler. Dans le sillage des travaux de C. Blanche-Benveniste (1997), cette approche devrait permettre de nuancer, au niveau des « savoir-être », l'opposition entre oral et écrit ; elle devrait conduire en particulier à relativiser – alors qu'ils sont prégnants dans l'opinion collective et parmi les enseignants – les jugements dévalorisants sur l'oral ou sur la maîtrise (jugée déficiente) de l'écrit par les « jeunes », laquelle est imputée tantôt au développement des nouvelles technologies de la communication, tantôt à l'évolution des programmes scolaires (Blanche-Benveniste, 1997 ; Gagnon et Benzitoun, 2020). Dans une perspective d'enseignement du FLE, on peut rattacher notre ambition à celle qui consiste à développer la compétence « sociolinguistique » des apprenants (Tyne, 2012), autrement dit leur aptitude à évaluer leur manière de parler (et de se comporter) et à l'accommoder à une situation de communication donnée.

Ces objectifs s'inscrivent ainsi de manière pertinente dans le cadre d'un enseignement / apprentissage du français soucieux de montrer la langue sous un jour varié. Il convient cependant de relever que la variation linguistique n'est pas un domaine de faits auquel les enseignants ont nécessairement été formés, ni même familiarisés au cours de leurs études. Notre intention n'est pas de bouleverser les formations proposées aux futurs enseignants en tentant d'y imposer un point de vue particulier, mais plutôt de faciliter l'accès à une information de qualité relative à la variation – « laissée pour compte » dans un enseignement traditionnel centré sur une langue prétendument « légitime » et présumée homogène. C'est donc dans cette perspective que nous cherchons à développer le potentiel pédagogique de la base OFROM, en proposant des dispositifs en ligne à des fins de documentation et d'illustration de la variation, qui puissent servir de boîte à outils, notamment, mais pas exclusivement, aux enseignants et apprenants de FLE. Certes, le matériel et les outils ont été conçus dans le cadre d'enseignements universitaires ou de recherches en lien avec l'enseignement / apprentissage du FLE. Mais le volet *Enseignement* d'OFROM s'adresse en fait, selon les ressources proposées, à un public large de non

spécialistes, allant du simple usager intéressé par des aspects liés au français parlé en Suisse romande à l'enseignant ou l'apprenant de français langue maternelle ou langue étrangère qui s'interroge et cherche à se documenter sur un phénomène lié à la langue parlée en contexte.

### 3. Le corpus OFROM

La base OFROM, hébergée à l'Université de Neuchâtel (Avanzi *et al.*, 2012-2023), constitue la première et la seule ressource en ligne qui rassemble exclusivement des données de français parlé en Suisse romande. La création d'OFROM s'inscrit de manière plus générale dans la mouvance de la linguistique de corpus et de la constitution de grands corpus de français parlé, laquelle connaît un intérêt croissant depuis une quinzaine d'années dans l'espace francophone<sup>11</sup>. Outre cette orientation, la base OFROM revêt une dimension patrimoniale en tant qu'archive de la parole de Suisse romande.

Élaboré à partir de 2008, le corpus OFROM s'est principalement constitué à l'origine autour d'entretiens et de discussions libres entre des locuteurs suisses romands, dont le profil socio-démographique est inscrit dans les métadonnées (origine géographique, âge, sexe, niveau de formation, activité professionnelle et langue première). La transcription des enregistrements, faite directement via le logiciel PRAAT (Boersma et Weenink, 1992-2022), permet une lecture simultanée texte/son<sup>12</sup>. Mise en ligne en décembre 2012 et en accès libre, la base a été enrichie de manière régulière et compte, depuis la dernière mise à jour (décembre 2022), 1 203 253 mots répartis sur 75h de parole provenant de 472 locuteurs et locutrices. La dernière mise à jour a permis d'intégrer de nouveaux types d'interaction – en lien avec le développement du volet *Enseignement* – comme des contes, des discours, des messages vocaux, des émissions d'information et commentaires sportifs radiophoniques, des réunions, des tables rondes, des interviews médiatiques, des extraits d'enseignements, etc. Cette liste est vouée à évoluer au fil de l'intégration de nouveaux enregistrements. À noter que le corpus n'est pas strictement échantillonné de manière à représenter la population Suisse romande dans divers genres de parole, ceci s'expliquant par l'origine de cette base, vouée au départ à la simple mise à disposition d'enregistrements transcrits, dans le cadre d'enseignements ou de recherches des équipes promotrices du projet.

Du point de vue scientifique, l'outil principal est un moteur de recherche qui permet d'effectuer des interrogations de différentes natures sur le corpus (par chaîne de caractères, par token, par lemme ou par étiquette morphosyntaxique), avec la possibilité de filtrer les résultats selon le profil du locuteur (origine, sexe, âge, formation) et le type d'enregistrement. Dans le but de mieux prendre en considération certains éléments

du contexte, la récente mise à jour du site permet dorénavant de filtrer la recherche selon la liste enrichie des types d'interaction et selon trois degrés de proximité entre les interlocuteurs.

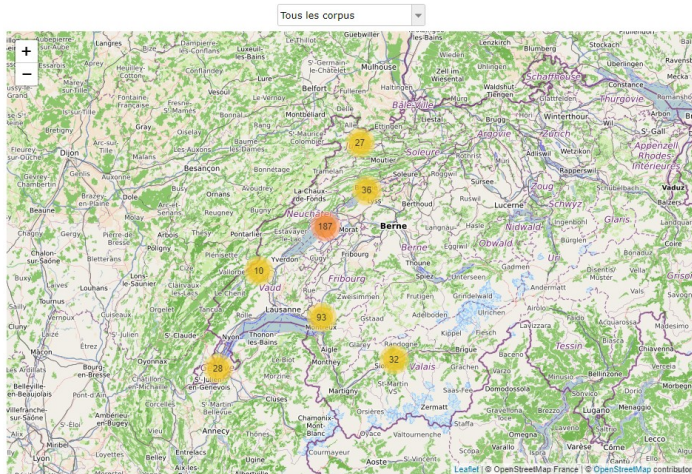
## 4. Ressources pédagogiques d'OFROM

### 4.1. Exploitation en DDL

Dans une perspective d'apprentissage sur corpus, plusieurs fonctionnalités d'OFROM, récentes ou améliorées, présentent un réel intérêt pédagogique.

Servant de porte d'entrée du site, une carte géographique interactive permet désormais, en page d'accueil, de zoomer facilement sur le territoire de la Suisse romande et de visualiser, selon l'échelle choisie, le nombre d'enregistrements ajusté à la zone (Figure 1), chacun d'entre eux fournissant un extrait transcrit et sonore (Figure 2) :

**Figure 1 : Carte de la Suisse romande et nombre d'enregistrements ajustable à l'échelle du zoom**



**Figure 2 : Extrait d'un enregistrement d'une commune du canton de Vaud**



Cette nouvelle vue cartographiée de la Suisse romande offre ainsi un accès supplémentaire, alternatif et visuellement parlant aux données du corpus. L'apprenant peut ainsi aller à la découverte du corpus à partir du critère géographique, percevoir la diversité des voix, des accents, des propos, des interactions, tout en approfondissant à sa guise l'examen des extraits à disposition (en élargissant le contexte et en s'informant sur le locuteur et l'enregistrement).

Quant au moteur de recherche, situé sous l'onglet « Recherche dans le corpus », il est d'utilisation relativement facile pour un apprenant avancé doté d'une bonne « littératie numérique », moyennant une familiarisation préalable à l'outil assortie de quelques notions de linguistique de corpus. On peut en effet imaginer toutes sortes d'interrogations relatives à la syntaxe, au lexique ou à la prononciation, à des fins de découverte, de vérification ou d'observation sur le fonctionnement de la langue en usage.

Prenons le cas d'une recherche du lemme *job*, présenté dans les dictionnaires de langue comme un anglicisme d'usage familier et illustré par des exemples fabriqués ou tirés de l'écrit. En procédant à une requête simple du lemme dans le corpus, les résultats apparaissent sous la forme suivante (Figure 3)<sup>13</sup> :

**Figure 3 : Visualisation des résultats du lemme *job***

45 Entrées  Premier Précédant 1 2 3 Suivant Dernier Aller à la page:  Page 1 de 3

Locuteur	Texte	Tout/Rien
1 ilfc21-001	et quand euh le <b>job</b> a été mis au concours je me suis dit ben voilà pour moi	<input type="checkbox"/> Détails
2 ilfc21-006	mais on estime que soixante à quatre-vingt pourcents des des <b>jobs</b> qu'on peut avoir après des études c'est grâce à des contacts	<input type="checkbox"/> Détails
3 ilfc21-013	euh faites des stages euh faites un petit <b>job</b> à côté euh de vos études	<input type="checkbox"/> Détails
4 ilfc21-024	<b>job</b> défensif	<input type="checkbox"/> Détails
5 ilfc21-024	okay vous avez un <b>job</b> défensif aussi	<input type="checkbox"/> Détails
6 ilfc21-036	euh finalement le le <b>job</b> des parents et des adultes de mettre les jeunes dans des cases comme ça	<input type="checkbox"/> Détails
7 unifr16-006	en plus de ça mon <b>job</b> consistera à	<input type="checkbox"/> Détails
8 unifr16-008	son <b>job</b> ça lui plaît	<input type="checkbox"/> Détails
9 unifr19-031	parce que le truc c'est qu'il faut du <b>job</b>	<input type="checkbox"/> Détails
10 unine08-sea	euh c'est ce ça fait des activités qui sont euh pile dans mon <b>job</b> en fait parce que euh en fait euh	<input type="checkbox"/> Détails
11 unine11-pgb	pouvoir trouver très facilement un travail mais le premier <b>job</b> a été assez	<input type="checkbox"/> Détails
12 unine11-gka	même si on ne c'était pas trop notre <b>job</b> mais on faisait un petit peu aussi fallait prévoir une	<input type="checkbox"/> Détails
13 unine11-yfa	alors le le premier <b>job</b> que j'ai trouvé	<input type="checkbox"/> Détails

La liste des résultats comprend les transcriptions des segments concernés accompagnées de leur extrait sonore. Ce premier aperçu permet d'accéder à une diversité d'exemples authentiques intégrant le mot recherché et illustrant certaines de ses caractéristiques, qu'elles soient micro- et macro-syntaxiques (déterminants – *un, le, des, mon, son, du, ce, etc.* –, intégration à des dispositifs – dislocation, etc.), lexicales (co-occurrences

verbales, adjectivales) ou phonétiques (prononciation). Cette variété d’emplois contraste avec l’apparente simplicité d’usage du mot reflétée dans les ouvrages de référence. Sans remettre en question l’utilité de ces derniers, l’approche sur corpus permet ainsi de dépasser une sorte d’abstraction idéale, pour entrevoir les usages concrets et les potentialités de la langue, ce qui pourrait contribuer à réduire le décalage ressenti par les apprenants entre la manière dont ils ont appris la langue et celle que parlent les natifs (Paternostro, 2016 : 123 ; Surcouf et Ausoni, 2022 :133 ; Weber, 2006).

Le bouton « Détails » de chaque résultat permet ensuite d’examiner les données de l’extrait dans une autre fenêtre (Figure 4) : élargissement du contexte, accès aux informations sur les locuteurs, sur la relation entre eux (degré et nature) et sur l’enregistrement (type, date, lieu) :

**Figure 4 : Fenêtre *Détail de l'extrait***

**Informations sur le(s) locuteur(s)**

ilcf21-036

Rôle dans l'enquête	Témoïn
Place du français (dans le répertoire)	Français L1
Sexe	Homme
Année de naissance	1980
Lieu de jeunesse	Fribourg
Lieu de résidence actuel	
Canton de résidence actuel	
Type de formation	Formation supérieure
Occupation	Journaliste
Âge	39

**Degré de proximité entre les locuteurs**

Locuteurs	Proximité	Notes
ilcf21-036 <=>	faible	intervenant
ilcf21-036 <=>	faible	intervenant
ilcf21-036 <=>	faible	intervenant
<=> ilcf21-036	faible	modérateur
<=> ilcf21-036	faible	modérateur
<=> ilcf21-036	faible	modérateur

**Informations sur l'enregistrement**

Transcription	ilcf21a29
Qualité	bonne
Type	table ronde
Type d'interaction	table ronde
Lieu d'enregistrement	Neuchâtel

En poursuivant l'observation des contextes d'emploi, l'apprenant peut ainsi prendre conscience des contextes d'emplois du mot *job*, que ce soit au plan syntaxique (déterminants, position dans les SN), lexical (co-occurrences), sémantique (polysémie, emploi comptable ou massif – *du job*) ou pragmatique (le terme peut apparaître dans différents genres de parole : conversation familière, mais aussi entretien médiatique, table ronde, etc.). Dans l'idéal, cette dernière découverte, peu conforme aux indications des dictionnaires, pourrait mener à une analyse plus fouillée des facteurs qui favorisent l'occurrence de *job* dans ces environnements « inattendus ». Dans l'idéal, certes... Car cette démarche qui implique une confrontation à des données brutes, si elle semble à la portée d'un universitaire initié, n'apparaît pas réellement adaptée au profil de la majorité des apprenants.

## 4.2. Ressources de la rubrique *Enseignement*

Pour cette raison, la rubrique *Enseignement* d'OFROM vise à élargir l'accès aux ressources de la base à un public non spécialiste, doté d'une littératie numérique ordinaire. Le projet *Enseignement* veut mettre à la disposition de ce public d'une part des ressources explicatives et illustratives, sur la base de données soigneusement sélectionnées, en fonction de critères à la fois scientifiques et didactiques, d'autre part des propositions d'activités à mener en classe de FLE (voir § 5. Conclusion et perspectives).

La rubrique *Enseignement* est organisée selon les deux domaines de la variation présentés ci-dessus (§ 2), en rapport avec la nature même du corpus OFROM : le domaine diatopique (rubrique intitulée sur l'interface *Le français régional en Suisse romande*), et le domaine diaphasique-diamésique, (rubrique intitulée *Le français parlé en contexte*).


Une foire aux questions (FAQ) documente chacun des domaines, le but étant de répondre aux principales questions que peut se poser un utilisateur désireux de s'informer. Le sens de cette démarche est de cibler plus particulièrement les thématiques qui font l'objet d'idées préconçues, erronées ou simplistes dans l'opinion collective. Les questions sont formulées en évitant, dans la mesure du possible, le jargon linguistique. Pour chacune d'entre elles, une réponse de quelques centaines de mots est proposée par un spécialiste qui s'est prêté à la tâche de vulgarisation. La réponse est accompagnée d'exemples sonores jugés représentatifs, issus du corpus, ainsi que d'illustrations éventuelles (cartes géographiques par exemple). Dans les réponses, il nous a semblé important non seulement de fournir des définitions, des explications et des exemples parlants, mais aussi de montrer, le cas échéant, les limites des définitions et des concepts mis en œuvre, afin de favoriser une posture critique et nuancée.

Dans la FAQ *Le français en Suisse romande*, les questions portent sur l'origine, la nature et les caractéristiques du français parlé en Suisse romande, ainsi que sur les représentations de cette variété de français ; voir la Figure 5 ci-dessous :

**Figure 5 : FAQ *Le français en Suisse romande*. Début de la réponse à la question 1**

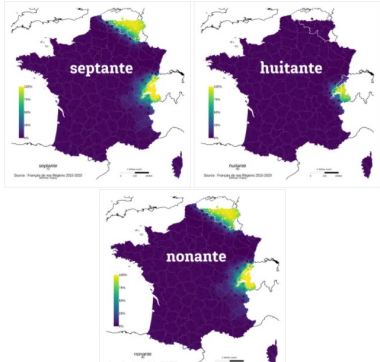
Le français en Suisse romande

Cette rubrique est vouée à documenter et illustrer les caractéristiques régionales du français parlé en Suisse romande. Elle s'explore en partant de questions sur le sujet (FAQ) et elle propose des éléments d'explication accompagnés d'exemples sonores.

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qu'est-ce que le français de Suisse romande?</li><li>2. D'où vient le français parlé en Suisse romande?</li><li>3. Langue, patois, dialecte: quelles différences?</li><li>4. Que signifie le mot « dialecte » en Suisse?</li><li>5. Qu'est-ce qu'un helvétisme?</li><li>6. Quelles sont les particularités linguistiques romandes?</li><li>6.1. Lexique</li><li>6.2. Prononciation</li><li>6.3. morphosyntaxe</li><li>7. Y a-t-il un accent romand?</li><li>8. Les Suisses romands parlent-ils lentement ?</li><li>9. Qu'est-ce qu'un germanisme?</li><li>10. Qu'est-ce qu'un statalisme?</li><li>11. Qu'est-ce que le « français fédéral » ?</li><li>12. Comment les Romands jugent leur manière de parler ?</li><li>13. Comment les enseignants jugent le français de Suisse ?</li></ol>	<p>Le français fait partie des quatre langues nationales de la Suisse. D'après l'Office fédéral de la Statistique (OFS), le français est déclaré langue principale par 23% de la population, vivant majoritairement dans l'ouest du pays, à savoir la Suisse francophone appelée Suisse romande. L'allemand constitue la langue majoritaire du pays. Il est cité comme langue principale par 62% de la population. Ce chiffre éclipse en fait une réalité plus complexe : c'est le dialecte alémanique, se déclinant lui-même en de nombreuses variétés, qui est essentiellement parlé au quotidien, tandis que l'allemand standard est employé principalement à l'écrit surveillé et oralement dans certains contextes institutionnels ou publics. Ensuite, l'italien est parlé principalement par 8% des habitants, vivant au sud-est du pays. Ici également, il faut mentionner la pratique du dialecte tessinois dans certains contextes du quotidien, mais dans une mesure bien moindre que la situation du dialecte alémanique. Enfin le romanche, qui rassemble lui aussi différents «idiomes» d'origine rhéto-romane des Grisons, est déclaré langue principale pour 0,5% des résidents de la Suisse. D'autres langues, dites étrangères, sont parlées en Suisse, la plus citée comme langue principale étant l'anglais (6%), devant le portugais (3,5%) (les personnes pouvant indiquer plusieurs langues principales, le total dépasse 100%).</p> 
---	---

La réponse apparaît en regard de la question sélectionnée, sous la forme d'un texte explicatif signé de son auteur, accompagné de renvois biblio- ou sitographiques ainsi que d'exemples sonores (lecteur média intégré), de leur transcription et enfin d'éventuelles illustrations (Figure 6) :

**Figure 6 : FAQ *Le français en Suisse romande*. Illustrations sonores et cartographiques de la réponse à la question 1 (les régions concernées sont en gris clair)**

<p><b>septante</b> Définition du DSR tiré de la BDLP suisse</p> <p><b>huitante</b> Définition du DSR tiré de la BDLP suisse</p> <p><b>nonante</b> Définition du DSR tiré de la BDLP suisse</p>	
<p>et ça aussi c'est assez impressionnant ça veut dire que on va avoir cinquante soixante <b>septante huitante</b> vendangeurs</p> <p>▶ 0:00 / 0:06</p>	
<p>donc euh on est nous on est particulièrement fans de ces   _   des groupes des années <b>septante huitante</b> donc euh groupes de rock groupes euh</p> <p>▶ 0:00 / 0:08</p>	
<p>et pls après ben   _   on a fait la villa en <b>huitante-deux</b>   _   pls après ben on a eu les enfants</p> <p>▶ 0:00 / 0:06</p>	

Les contenus présents sur l'interface sont le résultat d'un travail collaboratif, réunissant des textes originaux de plusieurs spécialistes et renvoyant à des ressources émanant d'équipes partenaires (le blog *Français de nos régions*, <https://francaisdenosregions.com/>, la *Base de données lexicographiques panfrancophones* qui intègre le *Dictionnaire suisse romand* d'A. Thibault (1997), <https://www.bdlp.org/>).

### Figure 7 : FAQ *Le français parlé en contexte*. Début de la réponse à la question 7.4

#### Le français parlé en contexte

Cette rubrique explore la langue dans sa dimension orale et dans différentes situations de communication. Elle aborde la question des genres de parole et des pratiques langagières réalisées en contexte.

- 1. Oral vs écrit: quels points communs et différences ?
- 2. Quelle relation y a-t-il entre les lettres et les sons?
- 3. L'écrit comme modèle de l'oral, une bonne idée?
- 4. Y a-t-il des phrases à l'oral?
- 5. Quels sont les genres de discours à l'oral?
- 6. Qu'est-ce qu'un registre ou niveau de langue?
- 7. Quels sont les traits de l'oral en conversation?
  - 7.1. Au niveau interactionnel
  - 7.2. Au niveau morphologique
  - 7.3. Au niveau lexical
  - 7.4. Au niveau syntaxique
  - 7.5. Au niveau phonétique
- 8. Qu'est-ce qu'un argot?
- 9. Comment caractériser les parlers «jeunes»?
- 10. Les jeunes parlent-ils moins bien qu'avant?

Une différence de taille entre l'oral et l'écrit réside dans leur mode de production respectif. Dans un article de presse, par exemple, le texte final que l'on a sous les yeux ne correspond pas au premier jet. Il a donné lieu à de multiples corrections au cours de la rédaction et à des recherches de vocabulaire ou de tournures syntaxiques. Mais tout ce travail d'élaboration n'est pas accessible au lecteur final. En revanche, dans une conversation, nous parlons en même temps que nous élaborons notre pensée. Cela explique l'apparition de répétitions, reformulations et autres constructions inachevées. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce ne sont pas des erreurs mais des traces de ce travail intense de formulation. L'utilisation des "euh" s'explique de la même façon et ils sont généralement involontaires, contrairement à leur emploi à l'écrit qui, lui, ne peut être que volontaire et représenter une hésitation. Un écrivain qui recherche un mot va s'arrêter d'écrire ou bien effacer le mot qu'il avait écrit et non utiliser spontanément un "euh".



www.vecteezy.com created by benzoix

En français de conversation, il y a également une tendance à une expression moins dense et un besoin d'expressivité. Cela se traduit par l'emploi régulier de tournures réalisées en deux temps. Ainsi, en plus de formes du type "je veux ça" (forme directe), on trouvera des exemples du type "C'est ça que je veux" (clivée) ou "ce que je veux c'est ça" (pseudo-clivée). On trouve également des exemples comme "le mien de téléphone" en plus de "mon téléphone". De plus, il y a un recours fréquent à la juxtaposition et à la coordination pour construire ses énoncés. Et les différents contextes syntaxiques d'emploi d'une même unité peuvent être plus réduits qu'à l'écrit. Par exemple, on retrouve l'adjectif "possible" très souvent accompagné de "c'est" : "C'est possible".

Le principe est le même pour la FAQ *Le français parlé en contexte* (Figure 7). Les travaux de C. Blanche-Benveniste sur le français parlé ont ouvert la voie à une réflexion approfondie sur le statut de l'oral, sur sa perception par les usagers, sur les différences avec l'écrit, notamment au niveau du mode et des conditions de production de l'un et l'autre, tout en apportant des outils d'analyse et des concepts aujourd'hui essentiels pour les linguistes du français (analyse en grille, unités et dispositifs micro- et macrosyntaxiques, etc.). À travers les différents points abordés dans cette FAQ, l'idée n'est pas de développer ces concepts linguistiques pour des non spécialistes, mais plutôt de montrer les conséquences de leur intégration à la description, à la perception et à l'enseignement du français parlé aujourd'hui. La FAQ s'efforce notamment de mettre en cause le préjugé d'une nature intrinsèquement fautive de l'oral vs une forme correcte (idéalisée) de l'écrit. Les textes explicatifs et les exemples figurant sur l'interface présentent ainsi des caractéristiques ou des paramètres de l'oral qui dépendent du mode de production, de la situation de communication et du degré de *proximité* ou de *distance* communicatives (Koch

et Oesterreicher, 2007, 2012). Ces facteurs de variation intra-individuelle contribuent aussi à nuancer et à mieux caractériser les notions de *registres* ou *niveaux* de langue ou de *genres de discours* exploités en didactique des langues, parfois sujettes à des jugements de valeur *a priori* dans l'usage courant.

Sur le même mode que la précédente, cette FAQ intègre des textes explicatifs et vulgarisés de la part de spécialistes et des illustrations sonores de la base OFROM. En cours d'élaboration, plusieurs réponses sont en passe d'être intégrées, en lien avec la récente diversification des types d'interaction du corpus.

## 5. Conclusion et perspectives

En somme, à l'heure actuelle, OFROM comporte d'une part des outils de base pour linguistes (moteur de recherche avec filtres, carte interactive) qui peuvent être exploités en DDL (*data-driven learning*) par des apprenants initiés à la linguistique de corpus, ou par des enseignants familiarisés à l'outil pour la conception de leur propre matériel didactique. D'autre part, la rubrique *Enseignement* propose des ressources destinées à un public non spécialiste, sous forme de FAQ à visée essentiellement explicative et illustrative. Mais le projet *Enseignement* d'OFROM a également pour ambition de développer et de mettre en place dans un futur proche des contenus pré-pédagogisés plus spécifiquement dédiés à l'enseignement / apprentissage du FLE.

Ces contenus porteront sur différents types de compétences, notamment grammaticales et socio-pragmatiques, et prendront la forme d'une sélection d'extraits de corpus accompagnés de pistes pédagogiques pour leur exploitation en classe de FLE. Ces ressources seront fondées sur des expériences d'enseignement actuellement menées sur le terrain, avec pour public des apprenants universitaires de niveau B1-B2. Parmi les contenus grammaticaux, l'un des thèmes retenus concernera l'emploi des pronoms personnels, dont l'observation, sur la base d'extraits oraux (polysémie des formes *on*, *tu*, des pronoms vagues *ce / ça*, *ils*, etc.), pourrait faciliter la compréhension de leur fonctionnement général en termes cognitifs et pragmatiques (pointage sur un référent accessible ou non en mémoire, vague ou déterminé ; validation des référents par le contexte ; fonctionnements token-réflexifs des « déictiques », etc.). Une prise de conscience à ce niveau favorisera ensuite l'acquisition des différentes contraintes grammaticales, sémantiques et lexicales qui pèsent sur l'emploi des pronoms personnels en fonction des contextes (proximité ou distance communicative, voir Gadet et Guerin, dans ce volume), à l'oral comme à l'écrit (identification du référent grâce au contexte, maintien ou changement de dénomination du référent, etc.).

Une autre ressource concernera la maîtrise du discours rapporté, appréhendé d'ordinaire à travers l'écrit, avec son arsenal de règles de transposition complexes et de marquages typographiques stricts, dont l'acquisition et l'application passent souvent par la mémorisation. Or l'observation de propos rapportés à l'oral, notamment en discours direct, permettra de mieux prendre conscience du phénomène énonciatif en jeu<sup>14</sup>. La nature dynamique et volontiers expressive de la « mise en scène » du discours d'autrui (d'ailleurs rarement fidèle à l'original) se trouve pratiquement neutralisée dans les exercices des manuels, souvent dépourvus de contexte, où la transposition du discours direct au discours indirect se limite à une application mécanique des règles apprises par cœur. Des propositions pédagogiques intégrant observation à l'oral (conversations spontanées, contes, bulletins d'informations, etc.) ainsi qu'à l'écrit (littérature, presse) et mises en pratique avec variation des points de vue et des genres de parole aideront à mieux identifier l'enjeu du procédé, souvent dissimulé derrière les contraintes de transposition.

Mieux contextualisés et ancrés dans les interactions du quotidien, certains sujets de grammaire réputés rebutants et difficiles pourraient ainsi susciter davantage d'intérêt auprès des apprenants. En effet, montrer que les compétences à acquérir se retrouvent, certes avec des conditions d'emploi différentes, dans toutes sortes de situations, notamment des situations dans lesquelles les apprenants pourraient plus facilement se projeter, est de nature à renforcer leur confiance et partant, à favoriser l'acquisition de savoirs.

Un dernier type de ressource en phase de développement relève de la pragmatique. Il s'agit d'annoter manuellement, dans un échantillon du corpus, des segments réalisant divers actes de langage, afin de constituer à terme une banque d'exemples illustrant les « fonctions discursives » telles qu'elles sont répertoriées par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). En effet, les méthodes intégrées de FLE actuellement sur le marché sont largement guidées par des objectifs formulés en termes de savoirs communicationnels. Cependant, les formules qu'elles fournissent pour réaliser les actes de parole (via des dialogues ou des structures à retenir, etc.) demeurent tantôt en décalage avec les usages réels, tantôt indifférenciées en termes de fréquence d'emploi ou de situations de communication. La ressource en cours d'élaboration rendra disponible une compilation d'exemples classés en amont selon le type d'acte réalisé et selon la situation de parole concernée, avec pour but à la fois d'illustrer la variété des réalisations langagières correspondant à un acte donné et de faire ressortir des régularités formelles ou lexicales. Bien entendu, cette démarche soulève des interrogations plus générales sur les « modèles » à enseigner et sur la façon de le faire, notamment lorsque les compétences à acquérir dépendent fortement de variables socio-culturelles (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 74-75).

À travers les ressources présentées et les perspectives d'avenir esquissées, nous espérons que le projet *Enseignement d'OFROM* contribuera, à côté d'autres démarches à vocation pédagogique exploitant les avancées de la linguistique de corpus, à fournir différents outils pertinents pour l'approche de la variation dans l'enseignement / apprentissage du français tel qu'il est réellement parlé en contexte.

## NOTES

1. Voir à cet égard le récent numéro des *Mélanges CRAPEL* (Troncy, Carette et Miras, 2022) qui fournit des éléments de réponse à ces questions, notamment du point de vue épistémologique, du point de vue des besoins au niveau de l'apprentissage et de celui de la formation des formateurs. Sans oublier l'ouvrage de Bertrand et Schaffner (2010) et celui de Weber (2013), qui proposent également des pistes pertinentes pour aborder ces questions.

2. La notion de « document authentique » et le recours à ce type de ressources suscitent néanmoins des débats, du fait de l'impossibilité de recréer en classe leur contexte de production, mais aussi du fait qu'on en extrait artificiellement des parties pour les manipuler (en les segmentant, les répétant, etc.). Pour une synthèse, voir Dubois, Kamber et Skupien Dekens (2010).

3. Fait exception, en particulier, le manuel de FLE *Les Orléanais ont la parole* (Biggs et Dalwood, 1978), basé sur le corpus ESLO1 (<http://eslo.humanum.fr/index.php>). L'ouvrage a suscité, à l'époque de sa parution, des réactions parfois hostiles de la part d'enseignants, et il n'a dès lors pas rencontré un grand succès éditorial (Surcouf et Ausoni, 2021).

4. À la lumière d'un examen de la notion dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2018), Paternostro (2022 : 68) souligne en effet que l'oral et les faits d'oralité ne sont jamais vraiment questionnés ni caractérisés.

5. Pour une discussion de la notion de *français parlé vs français oral*, voir Paternostro (2022).

6. *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (<http://eole.irdp.ch/eole/>).

7. Le guide pédagogique propose de lire l'encadré en classe et d'interroger les apprenants sur l'éventuelle variation de dénomination dans leur propre langue.

8. Bien que le moteur de recherche d'OFROM permette, comme on le verra plus bas, de filtrer les résultats selon quelques critères socio-démographiques basiques (âge, origine, niveau socio-éducatif), le corpus n'est pas, en l'état, échantillonné de manière équilibrée sur ce plan.

9. Certains linguistes distinguent ces deux ordres, alors que d'autres intègrent la composante diamésique à la composante diaphasique (Gadet, 2020).

10. De Pietro s'exprime sur la situation du français langue de scolarisation en Suisse romande, mais la démarche vaut selon nous pour tous les publics.

11. Voir à cet égard le numéro 15 de la revue *Corpus* (Avanzi, Béguelin et Diémoz, 2016), qui dresse un bilan sur l'état des corpus de français parlé dans la francophonie à travers la présentation de treize corpus.

12. Plus récemment, l'outil Dismo (Christodoulides *et al.*, 2014) est venu enrichir les transcriptions d'une annotation en catégories morphosyntaxiques.

13. Le moteur d'OFROM comporte, on l'a dit, différents filtres (par locuteur, par enregistrement), offrant la possibilité de recherches plus ciblées, pour vérifier par exemple si un fait donné est attesté chez des locuteurs de différents profils (origine, âge ou formation), ou encore dans des types d'interaction particuliers. Ces filtres et les résultats qui en ressortent doivent cependant être maniés et interprétés avec prudence, car le corpus n'est pas équilibré selon des critères socio-démographiques ou selon le type d'interaction.

14. En particulier, l'écoute contribue à identifier à travers divers indices une situation d'appropriation, voire de mise en scène par le locuteur citant un événement de parole : verbes introducteurs le cas échéant, marqueurs d'expressivité ou d'approximation, ou éléments paraverbaux (modulation ou contrefaçons de la voix).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AVANZI M., BÉGUELIN M.-J., CORMINBOEUF G., DIÉMOZ F. et JOHNSEN L.A., 2012-2023, *Corpus OFROM – Corpus oral de français de Suisse romande*, Université de Neuchâtel, <http://ofrom.unine.ch>
- AVANZI M., BÉGUELIN M.-J. et 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, <https://journals.openedition.org/corpus/3060>
- BERTRAND O. et SCHAFFNER I., 2010, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Éditions de l'École polytechnique.
- BOULTON A., 2010, « Data-driven learning: On paper, in practice », in HARRIS T. et MORENO JAÉN M., *Corpus linguistics in language teaching*, Bern, Peter Lang, p. 17-52.
- BOULTON A. et TYNE H., 2014, « Des documents authentiques aux corpus : introduction », in BOULTON A. et TYNE H., *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1985, « La langue du dimanche », *Reffet*, 14, p. 42-43.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOERSMA P. et WEENINK D., 1992-2022, *Praat: doing phonetics by computer* (logiciel informatique), <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- CHRISTODOULIDES G., AVANZI M. et GOLDMAN J.-P., 2014, « DisMo: A morpho-syntactic, disfluency and multi-word unit annotator. An evaluation on a corpus of French spontaneous and read speech », *Proc. LREC*, p. 3902-3907.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, 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.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

- DE PIETRO J.-F., 2008, « L'école face aux variétés du français : réflexions à partir de la situation en Suisse francophone » in DELAGE G., *La langue française dans sa diversité*, Québec, Secrétariat à la Politique Linguistique, p. 181-208.
- DUBOIS M., KAMBER A. et SKUPIEN DEKENS C., 2010, *L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92.
- DUDA R., LAURENS J.-P. et ESCH E., 1972, « Documents non didactiques et formation en langues », *Mélanges pédagogiques*, p. 1-47.
- GADET F., 2020, « Langue et variation », in *Encyclopédie grammaticale du français*, en ligne : encyclogram.fr.
- GAGNON R. et BENZITOUN C., 2020, « Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'un linguiste et d'une didacticienne », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, p. 37-51.
- GOUGENHEIM G., MICHEA M., RIVENC P. et SAUVAGEOT A., 1967, *L'élaboration du Français fondamental (1<sup>er</sup> degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- HALLIDAY M., 1978, *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*, Londres, Open University Set Book.
- JOHNS T., 1990, « From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of datadriven learning », *CALL Austria*, 10, p. 14-34.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, *La Conversation*, Paris, Seuil.
- KOCH P. et OESTERREICHER W., 2007, « Schriftlichkeit und kommunikative Distanz », *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35, p. 346-375.
- KOCH P. et OESTERREICHER W., 2012, « Language of immediacy – language of distance: orality and literacy from the perspective of language theory and linguistic history » in LANGE C., WEBER B. et WOLF G., *Communicative Spaces. Variation, Contact, and Change*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, p. 441-473.
- PATERNOSTRO R., 2016, *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlars jeunes en région parisienne*, Paris, L'Harmattan.
- PATERNOSTRO R., 2022, « Français oral ou français parlé ? Quelles implications pour l'enseignement ? », *Mélanges CRAPEL*, 43/1, p. 65-100.
- PERRENOUD K., 2020, *Panorama de l'enseignement des particularités langagières et culturelles romandes et proposition d'un module d'enseignement*, mémoire de Master, Université de Neuchâtel.
- SURCOUF C. et AUSONI A., 2021, « Du phonographe aux corpus numériques oraux : aperçu historique de la compréhension du français oral quotidien en FLE », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2, p. 31-47.
- SURCOUF CH. et AUSONI A., 2022, « “Le français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était !” : Production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE », *Mélanges CRAPEL*, 43/1, p. 130-156.
- THIBAUT A., 1997, *Dictionnaire suisse romand*, Carouge, Éditions Zoé.
- TRONCY C., CARETTE E. et MIRAS G., 2022, *Enseignement du français parlé aujourd'hui : Recherches et expériences de terrain*, *Mélanges CRAPEL*, 43/1, Nancy, ATILF-CNRS.
- TYNE H., 2012, « La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2 », *Le Français aujourd'hui*, 176, p. 103-112.

WEBER C., 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris », *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, p. 31-33.

WEBER C., 2013, *Pour une didactique de l'oralité*, Paris, Didier.

### **Matériel d'enseignement**

BIGGS P. et DALWOOD M., 1978, *Les Orléanais ont la parole* (Arbeitsbuch), München, Langenscheidt-Hachette.

EOLE, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, <http://eole.irdp.ch/eole/>

HEU É. *et al.*, 2016, *Édito. Méthode de français*, Niveau A2, Paris, Didier.

MIQUEL C., 2014<sup>2</sup>, *Communication progressive du français. Niveau intermédiaire*, Paris, CLE International.