

Corpus et enseignants de français L2 en Flandre: une histoire réussie

Juliette DELAHAIE

Université Paris Diderot – Paris 7 et LLF (UMR 7111), UFR de linguistique,
bât. Olympe de Gouges, rue Albert Einstein, 75013 Paris, France
juliette.delahaie@linguist.jussieu.fr

Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT

Université Paris Ouest Nanterre La Défense et Modyco (UMR 7114)
200 avenue de la République, 92001 Nanterre, France
daniele.boistrancourt@kuleuven.be

Les comédiens font impression sur le public non lorsqu'ils sont furieux, mais lorsqu'ils jouent bien la fureur.

(Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, 1773)

This paper presents the results of data-based study carried out in the field of teacher training for second language (L2) French. The project, initiated in 1994, involves the use of spoken French data gathered from French and Flemish speakers, known as the LANCOM corpus. LANCOM was used to train Flemish teachers of French in the late nineties and to define the attainment targets of the Flemish curriculum for French. In 2008 Delahaie carried out research on how three Flemish teachers of French taught a communicative spoken French course to their classes. She shows that only the teacher who benefited from the use of LANCOM in her training succeeds in making her pupils acquire authentic spoken French, even though, due to lack of practice, she is a less fluent speaker of French than her two colleagues. This study addresses the issue of how corpora can be used to meet teachers' needs when they have to deal with the thorny issue of spoken French ability.

Keywords: Corpus, learner corpora, teacher discourse, spoken French, training, spoken language grammar

1. Introduction

Notre propos sera ici de traiter de l'utilisation des corpus dans une perspective de formation d'enseignants, et par rapport à une compétence reconnue comme étant toujours difficile à faire acquérir à des non-natifs du français: l'expression orale. Dans une approche modulaire de la production orale (par ex. voir Roulet 1999), l'enseignant doit mettre l'accent sur au moins trois contraintes auxquelles est soumise la construction du discours, à savoir la contrainte linguistique (syntaxe, lexicale, sémantique et phonologie), les contraintes liées à la situation de production (contexte social, univers de référence, etc.), et enfin les contraintes textuelles liées au plan d'organisation du discours. Les trois composantes de la "compétence à communiquer langagièrement" du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou CECRL (Conseil de l'Europe 2001) – linguistique,

sociolinguistique, pragmatique – reprennent d'ailleurs ces différents paramètres comme autant d'habiletés à faire acquérir. Or le problème est bien connu: ce que produit l'apprenant en situation scolaire reste toujours dans la plupart des cas de l'écrit oralisé (voir Flament-Boistrancourt 2001a; Bouchard 2005; Andersen 2006), l'accent étant mis sur la composante linguistique du discours. De plus, tout ce que l'on sait aujourd'hui en linguistique sur le français parlé et les conversations, quoique maintenant largement vulgarisé (voir entre autres Blanche-Benveniste 1997 ou Kerbrat-Orecchioni 1996), n'a encore que peu pénétré dans la réalité des dialogues et des exercices proposés dans les classes et les manuels de Français Langue Etrangère (FLE). Pourtant, les initiatives existent¹, sans pour autant constituer une pratique courante dans le domaine de l'enseignement des langues. On citera quelques manuels² importants dans le domaine, et notamment en anglais langue étrangère, le manuel construit à partir du *Cambridge International Corpus of North American English*, intitulé *Touchstone* (voir McCarthy 2004 pour une présentation). En FLE, la première initiative centrée autour de l'enseignement des compétences orales à partir de corpus est celle du Français Fondamental (1964), mais à part *De vive voix* (1972), parmi les manuels les plus récents qui se sont appuyés sur ses tables de fréquence, on citera la série *Parcours* (1997) destinée à l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone, ainsi que des manuels danois (par ex. Andersen & Fristrup 2005³). Le corpus d'Orléans constitue en quelque sorte la deuxième vague de création de corpus à des fins didactiques, mais là aussi, les exploitations se sont réalisées essentiellement à l'étranger: *Les Orléanais ont la parole* (1976) est un manuel rédigé par des enseignants anglais et qui exploite les données du corpus d'Orléans (voir Bergounioux *et al.* 1992). Pour la période récente, on citera le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) qui propose des exploitations didactiques d'un corpus à visée de recherche en phonétique et phonologie (voir Detey *et al.* 2010). Ces expériences réussies ne constituent qu'une partie, la plus visible, de ce que l'on peut faire avec des corpus de français parlé en matière d'enseignement des langues. De plus, les manuels à base de corpus n'ont de réel impact sur l'apprentissage que si les enseignants eux-mêmes sont bien formés pour les utiliser. En parallèle avec des essais prometteurs d'intégration de corpus dans les activités de la classe (voir Tyne 2012), nous voudrions ainsi montrer qu'une sensibilisation des enseignants au français parlé à partir de corpus oraux pourrait se révéler tout

¹ Voir Chambers (2009) pour une revue récente des projets de recherche autour de la constitution de corpus pour l'enseignement du FLE. Voir aussi Chambers (ce volume) et Kerr (ce volume).

² Une liste des manuels cités est donnée à la fin de la bibliographie.

³ La *Fransk Grammatik* (2005) est un manuel de grammaire à destination d'élèves danois débutants en français; il utilise les tables de fréquence du Français Fondamental pour le choix des items présentés et intègre de façon très réussie nombre d'acquis de la linguistique sur le français parlé et les conversations.

à fait pertinente. Pourtant, dans bien des cas, ce n'est pas la compétence langagière de l'enseignant qui est en cause car, qu'il soit natif ou non-natif, il possède généralement fort bien ce français parlé conversationnel, mais il ne le transmet pas à ses élèves lorsqu'il fait de l'oral (voir Flament-Boistrancourt 2001a).

Pour l'enseignement du FLE dans les établissements du secondaire de Belgique néerlandophone, nous avons tenté de résoudre le problème à l'occasion en 1994 du passage à l'approche communicative des programmes d'enseignement des langues, dans la Communauté flamande de Belgique. Ces nouveaux programmes impliquaient, pour les universités belges chargées de la formation initiale (l'Agrégation⁴) et continue des professeurs de langues, l'élaboration de nouveaux contenus d'enseignement. A l'Université néerlandophone de Louvain, qui a toujours eu une tradition de recherche dans le domaine des corpus de français parlé⁵, l'exigence en la matière a été forte: initier non seulement le futur professeur à une méthode communicative d'enseignement des langues, valable pour n'importe quelle langue, mais faire aussi en sorte que le français enseigné par le professeur soit véritablement celui qui est parlé par le francophone natif dans ses échanges quotidiens. Pour atteindre cet objectif, plutôt que d'exposer uniquement les professeurs néerlandophones de français en formation initiale et continue à la littérature linguistique sur le sujet, il a été décidé de procéder par contraste et de façon '*bottom-up*' ou ascendante. Les formateurs ont donc commencé par réaliser un corpus différentiel d'interactions verbales constitué des scènes typiques de celles que l'on trouve dans les manuels, jouées par des apprenants néerlandophones de niveau intermédiaire d'une part et par des francophones de France d'autre part. Connue sous le nom de corpus LANCOS⁶, ce corpus a donné lieu à de nombreuses publications et il a servi tout au long de l'année 1994-95 à la formation au communicatif des futurs professeurs de français de l'Université néerlandophone de Louvain.

⁴ Le diplôme belge d'Agrégation est l'équivalent du Capes français. Il s'obtient après une licence de philologie romane (4 ans) et à la suite d'une année dite d'Agrégation faite de stages et de cours à l'université.

⁵ Au début des années 1980, l'Université de Louvain-Leuven reçoit en gestion les enregistrements de l'Etude Sociolinguistique sur Orléans et procède à partir de ces enregistrements à l'élaboration d'un corpus de plus d'un million de mots: ELILAP ('Etude Linguistique de la Langue Parlée' – voir Debrock *et al.* 2000).

⁶ Voir <http://bach.arts.kuleuven.ac.be/elicop> (15.05.2013). Les concepteurs de LANCOS 1 ont été au nombre de trois: Mark Debrock (directeur au début des années 1990 du département de Linguistique Appliquée de l'Université de Louvain-Leuven), Raymond Gevaert (formateur au sein de l'Agrégation de l'Université de Louvain-Leuven et vice-président de la FIPF) et Danièle Flament-Boistrancourt. LANCOS 1, tel qu'il a été exploité au cours de l'année 1994-95, se composait de 39h d'enregistrements, dont 18 heures transcrites représentant un total de 160.593 mots.

Douze ans plus tard, à l'occasion de son travail de thèse, Delahaie (2008) complète LANCOM (désormais LANCOM 1) en lui adjoignant d'autres enregistrements différentiels sur le thème du tourisme (LANCOM 2). Ceux-ci sont réalisés d'une part dans une agence de voyage de la région lilloise et d'autre part dans les classes de trois professeurs de français de Belgique néerlandophone, dont un, Mme G, a bénéficié de la formation par LANCOM 1 en 1994-1995. Delahaie (2008) analyse le fonctionnement de ces trois enseignants dans leurs classes dans le domaine de l'enseignement de l'oral, à partir des jeux de rôle qu'ils mettent en place avec leurs élèves et de leur évaluation. Elle montre que Mme G est celle des trois professeurs qui réussit le mieux à faire produire à ses élèves un français parlé proche de celui du natif francophone.

Nous présenterons donc dans un premier temps les résultats obtenus dans LANCOM 1 et la manière dont ceux-ci ont été exploités avec les futurs professeurs de français en année d'Agrégation à l'Université de Louvain en 1994-95. Nous analyserons ensuite de façon détaillée le comportement des élèves et des enseignants de LANCOM 2 dans des activités de jeux de rôles et leur reprise, en nous concentrant notamment sur deux points précis qui s'étaient révélés être des zones importantes de contraste entre les francophones et les apprenants néerlandophones de français de LANCOM 1: l'utilisation du conditionnel dans les requêtes et un certain nombre de structures syntaxiques bien connues comme étant caractéristiques du français parlé (organisation thème-rhème, présence d'impératifs discursifs et de marqueurs de structuration de la conversation, etc.). Nous essaierons en conclusion de voir si l'on peut établir une corrélation entre la formation universitaire de Mme G et sa manière d'enseigner l'oral.

2. La formation au communicatif par LANCOM 1 en 1994-95

2.1 Les grands contrastes du corpus

Les apprenants néerlandophones de LANCOM 1 sont des adolescents en dernière année de secondaire dans des écoles de Gand, en moyenne d'un niveau B1 du CECRL en français. Le tableau 1 (voir ci-dessous) résume de façon synthétique les grandes différences trouvées entre la manière de dire de ces apprenants et celle des Français enregistrés. Le résultat ne surprend pas: le non-natif produit le plus souvent un oral qui déploie une syntaxe caractéristique de l'écrit, ce que Blanche-Benveniste (1997: 9) appelle "la langue du dimanche". Cette langue, qui est mobilisée par le francophone seulement dans des situations bien particulières, n'est pas le parler de tous les jours, celui des interactions de la vie quotidienne. L'utilisation de cette langue du dimanche par les apprenants néerlandophones était favorisée par un grand nombre d'interférences du néerlandais dans le domaine de la morphosyntaxe. Ce que produisaient nos apprenants en français, c'est en

effet ce qu'ils auraient fait en néerlandais, on le voit bien sur trois points précis:

- la façon de poser des questions, où ce qui domine chez le non-natif, c'est la structure par inversion du néerlandais;
- la formulation des requêtes non pas au conditionnel mais au présent, comme cela serait le cas en néerlandais;
- une organisation thème / rhème du discours avec des moyens syntaxiques propres au français et que nos apprenants n'utilisent donc pas: détachement en tête de phrase du syntagme nominal (SN) thématique et enchaînement sur le rhème, le plus souvent par l'intermédiaire d'un *c'est* dit "introduceur rhématique" (voir Flament-Boistrancourt 2008).

Ce sont ces trois points que nous avons décidé de travailler au cours de l'année 1994-95 avec les futurs professeurs de français de l'Agrégation de l'Université de Louvain-Leuven.

2.2 Exploitation formative des contrastes de LANCOM 1

LANCOM 1 sera exploité de trois manières différentes avec les futurs professeurs en formation:

1. présentation au futur professeur de français en formation des contrastes que manifestent dans le corpus les productions des néerlandophones et des francophones;
2. examen critique de la façon dont les trois points retenus ci-dessus sont alors traités par les manuels scolaires du marché belge;
3. élaboration de modèles phrastiques ou conversationnels à imiter par les élèves.

L'acte de question ayant été traité longuement dans nombre de publications antérieures (voir Flament-Boistrancourt *et al.* 1996, 1997; Flament-Boistrancourt & Cornette 1999; Flament-Boistrancourt 2001b, 2004), nous nous attarderons ici uniquement sur le cas du conditionnel et du traitement de l'opposition thème / rhème, que nous étudierons ensuite dans LANCOM 2.

	Néerlandophones	Francophones
Genre	2 monologues	1 vraie interaction: l'interlocuteur reprend les mots de l'autre, complète ses phrases, lui renvoie toutes sortes de signaux (phatiques, marques d'assentiment). Une co-construction effectuée avec une patiente recherche de consensus: interrogations méta-communicatives en <i>hein</i> .
Registres	familier (<i>boulot, tacot; tu vs. vous</i>)	soutenu
Syntactico-discursif	de l' écrit oralisé	de l' oral a) MSC ⁷ (<i>bon, alors, donc</i>) b) thématisations (<i>bon alors, pour les tarifs</i>) c) impératifs discursifs (<i>disons, allez, écoutez</i>)
Conversation	questions / réponses ouvertures, clôtures de la L1	des échanges (3 interventions)
Actes de langage	jussifs ('blunt') a) des consignes ⁸ en <i>devoir</i> (<i>tu dois</i> + infinitif) b) requêtes au présent (transfert de la L1)	en <i>falloir</i> (<i>il faudrait que...</i>) requêtes au conditionnel
Requêtes (baby-sitting)⁹	SV (interrogations par intonation): 34% V-CL (ordre verbe + clitique): 41% ESV (interrogations en <i>est-ce que</i>): 24% interrogations dites intermédiaires ¹⁰ : 4%	81% 3% 15% 29%

Tableau 1. Le français parlé par les apprenants néerlandophones et par les locuteurs francophones: présentation différentielle

2.2.1 Le cas du conditionnel

Le conditionnel de politesse, rarement utilisé par les néerlandophones, était clairement ce qui caractérisait la manière de dire des francophones dans toutes les scènes d'embauche, d'agence de voyage ou de baby-sitting de LANCOM 1. L'extrait suivant le montre bien:

⁷ 'Marqueur de Structuration de la Conversation'.

⁸ Ces 'consignes' renvoient aux scènes d'embauche de LANCOM 1 où l'employeur décrit au candidat les tâches qu'il aura à accomplir.

⁹ Le 'baby-sitting' est une partie de LANCOM 1 étudiée entre autres dans Flament-Boistrancourt & Cornette (1999).

¹⁰ On en trouve la liste complète dans Flament-Boistrancourt & Cornette (1999): des interrogations totales dans la forme, mais partielles sur le fond, des assertions-demandes de confirmation, etc.

- (1) A- allô bonjour madame! je vous appelle pour l'annonce que vous avez: placée dans le journal pour une garde d'enfant = euh: **je voudrais** savoir si la place est toujours libre
 B- ah oui oui! je suis ravie que vous me téléphoniez étant donné que c'est assez urgent **je souhaiterais** quelqu'un = de disponible pour euh: à partir de ce mercredi de cette semaine
 (LANCOM 1, jeu de rôles du baby-sitting, côté francophone)¹¹

Les apprenants néerlandophones de LANCOM 1, en revanche, n'employaient pas ce type de conditionnel:

- (2) A- allô ici Nancy Vanheule c'est concernant de l'article qui était dans le journal = **je voulais** = demander quelques informations précises = par exemple combien d'enfants avez-vous de quel âge ils sont = combien d'heures je **dois** je **dois** travailler de quelle à quelle heure? et ectera
 B- euh: oui un moment je vais vous donner les informations de = euh: je **veux** donc un un baby-sit pour mes enfants = et je **veux** une personne qui **veut** faire du baby-sit = du baby-sit pendant les week-ends euh: [...]
 (LANCOM 1, jeu de rôles du baby-sitting, côté néerlandophone)

Chez les locuteurs francophones, ce conditionnel dans les requêtes et les descriptions de tâches à accomplir peut même être associé à un lexique très familier, comme en témoigne l'extrait authentique suivant enregistré dans une agence de voyage d'un quartier bourgeois de la banlieue lilloise. Cette association paradoxale est bien la preuve s'il en était besoin, que ces manières de dire modalisées sont très ritualisées, et associées à différents registres de langue:

- (3) A- bonjour
 B- je **voudrais** donc quelques renseignements pour euh: pour aller au Ténéri euh: ouais aux Canaries donc à: Ténérife = [...]
 A- avec un hôtel je suppose
 B- avec un hôtel le plus **merdique** possible le moins cher possible puisqu'en fait c'est pour des étudiants
 (LANCOM 1, agence de voyage, côté francophone)

Comme nous le montrons alors dans nos formations, ce rôle modal d'adoucisseur du conditionnel français n'est jamais bien mis en évidence dans les grammaires pédagogiques du marché belge flamand de l'édition scolaire de cette époque-là (voir par ex. la *Grammaire 2000* et la *Grammaire pratique*). Ces dernières privilégient des présentations de type syntaxique: l'emploi du conditionnel dans les subordonnées (le futur du passé), les principales liées à un *si* et les indépendantes. Lorsque, dans ce dernier cas, la demande polie est recensée, elle l'est dans une liste de nombreuses autres valeurs modales possibles (irréel, éventualité, indignation, étonnement, etc.), qui ne fait donc pas ressortir l'importance à un niveau pragmatique du conditionnel dans les interactions entre francophones.

¹¹ Voir l'annexe 1 pour les conventions de transcription.

En réaction, nous avons donc insisté dans nos formations sur l'importance du conditionnel dans les requêtes. A partir de contextes situationnels précis puisés dans LANCOM 1, comme par exemple les extraits (1) et (2), nous faisons émerger le caractère systématique de l'emploi du conditionnel, là où dans la même situation un élève néerlandophone employait le présent. L'objectif de ce travail sur corpus a d'abord été d'opérer chez les enseignants une conscientisation contrastive des moyens utilisés par chaque langue. Ensuite, nous leur proposons une pédagogisation à destination de l'élève, en commençant par utiliser des exercices qui leur étaient familiers: par exemple, des exercices de systématisation ayant pour consigne d'adoucir des "formes un peu dures". Il était alors demandé à l'élève de faire passer au conditionnel des requêtes au présent (*je veux* → *je voudrais*), sans pour autant conjuguer tout le paradigme comme dans la tradition du *Bescherelle* (voir *Bescherelle* 2012). Nous leur présentons ensuite des modèles discursifs oraux et écrits où le conditionnel se trouvait mis en vedette. Ce que nous avons travaillé en formation d'enseignants sera par la suite repris par Arens *et al.* (1999). Ainsi dans le *Parcours bleu* 3, on montre bien à travers les situations de communication choisies, que ce conditionnel de politesse est tout autant de mise dans des échanges amicaux entre jeunes que dans des échanges quotidiens entre inconnus, ou dans un contexte plus institutionnel (au restaurant, dans les magasins, à l'école, etc.). On trouve par exemple dans le *Parcours bleu* (1999: 40) le modèle textuel suivant:

- (4) Anne-Sophie
 Aymeri et moi, nous sommes passés à 16h. Tu n'étais pas là. Tu pourrais nous appeler ce soir avant 19h? On aimerait aller au cinéma avec toi. Tu ne voudrais pas demander à Pierre de venir aussi? Ce serait chouette.
 Bisous
 Charlotte

Ce modèle écrit est fabriqué, mais il donne une grande impression de naturel, d'autant plus que le conditionnel est associé à des interrogations par intonation, caractéristiques elles aussi de la manière de dire du francophone, même si l'ensemble n'est pas parfait: l'emploi de *nous* et de *ne* est une caractéristique bien connue du français non spontané.

2.2.2 Traitement de l'opposition thème / rhème

L'opposition thème / rhème donnait lieu dans LANCOM 1 à des réalisations diverses et faisait très curieusement intervenir des introducteurs thématiques ayant peu retenu l'attention des linguistes, comme par exemple *niveau* et *par rapport à* (voir Flament-Boistrancourt 2008; Delahaie & Flament-Boistrancourt à paraître):

- (5) - Niveau prix, ça donne quoi?
 - Sinon, par rapport à la rémunération, je ne sais pas si vous avez vu ce qu'on proposait [...]

Poursuivant notre objectif de 'conscientisation contrastive' en formation d'enseignants, nous avons montré ces fonctionnements à nos futurs professeurs et nous leur avons expliqué leur intérêt au plan communicatif dans une langue comme le français: placer dans une position tonique un mot important du message ou encore utiliser, selon l'expression de Mel'čuk (1993), des "phrasèmes" réutilisables à peu de frais dans de nombreux autres contextes: *niveau -horaires / location de voitures / climat-, ça donne quoi?*

Ces types d'introducteurs thématiques n'ayant cependant pas encore fait l'objet d'études abouties chez les linguistes, nous nous en sommes tenu au plan de l'exploitation pédagogique à de simples structures à SN détaché suivies de rhèmes introduits par *c'est*. Habités à une linguistique de la phrase et à des manuels fleurant encore bon l'héritage de la méthode directe, nos publics ne connaissaient *c'est* que sous l'angle du présentatif ou de l'outil de mise en relief. Pour bousculer cette représentation, nous présentions habituellement l'extrait authentique ci-dessous:

- (6) - Oui, et est-ce que vous avez de bons résultats heu ... vous êtes heu ... en quelles classes?
 - Ecoutez, je suis professeur au lycée de Sartrouville, donc **c'est** en banlieue, **c'est** un lycée assez modeste, **c'est** pas un lycée de champions, un lycée exceptionnel, et **c'est** en classe de première, de première A et de première G. Les premières A, **c'est** des élèves un peu littéraires, les premières G, **c'est** des élèves plus techniques.

(Emission *Apostrophes*, septembre 1984, Bernard Pivot, Patrick Grainville)¹²

Dans ce passage *c'est*, morphologiquement invariable, ne met pas en valeur un constituant de phrase (ou alors il met tout en valeur), mais fonctionne comme une sorte de connecteur discursif qui permet au plan informationnel de faire progresser l'énoncé.

Nous avons proposé aux enseignants des modèles pédagogiques exploitant cette structure, pour, par exemple, dire ce que l'on aime, activité que l'on trouve souvent dans les manuels:

- (7) A- Ton passe-temps favori, pour toi, c'est quoi?
 B- Moi, mon passe-temps favori, c'est d'abord le tennis. Mais ensuite, ce que j'aime faire aussi, c'est du vélo.
 A- Et pour toi, c'est quoi?
 C- Oh, pour moi, une après-midi agréable, c'est sortir avec mes copains.
 D- Tout à fait! Ça, c'est chouette, c'est même super! [...]¹³

Ces modèles sont simples et cognitivement économiques. Ils font intervenir peu de verbes conjugués, privilégiant au contraire les noms et les infinitifs, et ils placent les informations importantes dans des positions accentuées.

¹² Dans les extraits, nous soulignons les mots importants par le caractère gras.

¹³ Ce dialogue est dû à Raymond Gevaert.

Pour conclure, nous voudrions insister sur la manière dont nous avons utilisé le corpus LANCOR 1 en formation d'enseignants à l'Université de Louvain. Loin de nous en tenir à une simple exposition des résultats de notre corpus, illustrés d'exemples bien choisis renvoyant à la littérature linguistique sur le sujet, nous avons toujours eu le souci de faire réfléchir le futur enseignant sur ses représentations métalinguistiques (le conditionnel n'est pas forcément lié à une condition ou à un niveau de langue, *c'est* peut être tout autre chose qu'un présentatif, etc.). De plus, nous avons montré que les résultats provenant de l'étude de notre corpus étaient toujours réinvestissables au plan pédagogique dès les niveaux débutants. Il nous est ainsi apparu que la meilleure manière de faire de la production orale avec un apprenant, c'était non seulement de lui permettre un accès direct à des documents authentiques de français parlé, mais aussi de lui donner des modèles à reproduire: des dialogues fabriqués où le naturel est atteint non par la copie du naturel, mais par une stylisation de celui-ci et une imitation maîtrisée de ses ressorts les plus fondamentaux. Douze ans plus tard, la constitution d'un LANCOR 2 à l'occasion de la thèse de Delahaie (2008) permet un retour sur cette formation.

3. LANCOR 2 en 2006: étude qualitative de jeux de rôles en classe

3.1 Présentation des données

Du côté francophone, les données que nous utilisons sont constituées de sept interactions dans une agence de voyage de la périphérie aisée de Lille (Marcq-en-Baroeul), avec trois employées différentes (20.000 mots environ). C'est cependant surtout le versant néerlandophone qui nous intéressera ici, formé de jeux de rôles et de leur évaluation, enregistrés en 2006 dans un collège de Belgique néerlandophone (Diksmuide). Du côté des apprenants, il s'agissait de jouer une interaction dans une agence de voyage, activité qui avait été préparée en amont par la création d'un scénario et un travail grammatical sur les formes jugées appropriées par les enseignants. Chaque interaction était ensuite reprise 'à chaud' par les enseignants pour évaluer et corriger les productions des élèves. Ont été enregistrés et filmés les trois enseignants de français du collège, que nous nommerons Mme G, Mme C et Mr L, dans des classes de niveaux différents, du premier et du deuxième degré belge (des élèves de douze à seize ans)¹⁴. Parmi les trois enseignants, seule Mme G a bénéficié de la formation mise en place à partir du corpus LANCOR 1 en 1994-1995. L'annexe 2 permet de récapituler les caractéristiques des données utilisées dans ce nouveau corpus.

¹⁴ Le système éducatif belge comporte six années de primaire et six années de secondaire, ce dernier étant divisé en trois degrés de deux ans chacun.

Au total, les données sont constituées de 36.000 mots (environ 5 heures et 17 minutes). Comme nous avons un peu plus de données sur Mr L que sur Mme C et Mme G, notre étude sera donc qualitative; contrairement aux grands corpus, elle ne permet pas de généraliser la situation décrite à l'ensemble des enseignants de Belgique néerlandophone. En revanche, elle permet de voir comment fonctionne un monde social, ici comment fonctionne la situation d'enseignement du français parlé dans un contexte précis¹⁵. Tout comme pour les récits de vie ou les entretiens sociolinguistiques, notre objectif est de décrire en profondeur une situation d'enseignement, en prenant en compte des paramètres constitutifs de cette situation que sont les profils linguistiques et géographiques des enseignants enregistrés et leur formation professionnelle. L'objet de notre étude sera de fournir une interprétation des phénomènes observés, qui puisse éventuellement servir à la formation d'enseignants.

3.2 Présentation générale des évaluations de jeux de rôles à l'agence de voyage

Tous les élèves des classes enregistrées ont eu des cours de français depuis l'école primaire, à raison de quatre heures par semaine, puis trois ou quatre heures à partir de l'école secondaire, en fonction de la section choisie. Ces collégiens ont donc un niveau intermédiaire-avancé qui permet de leur enseigner les caractéristiques du français parlé, domaine souvent jugé difficile. C'est ce que tentent de faire les trois enseignants enregistrés, mais avec plus ou moins de bonheur, et nous présenterons ici quelques caractéristiques de ces reprises.

Dès la présentation de l'organisation globale de la reprise des jeux de rôles, la différence entre les trois enseignants est claire. Mme G est orientée vers le français parlé, et au moment de la phase d'évaluation à laquelle participe toute la classe, elle divise le tableau en trois colonnes:

- (8) G- O.K merci bien et on va retravailler en **trois colonnes** = = \$ donc on a le **vocabulai:re grammai:re et cultu:re** ou ce qu'on appelle eu:h tout ce qui est les gestes le non-verbal bon = je trouve que ce premier groupe a très bien parlé le contact visuel était très bon donc je vous remercie [...]

(13-14 ans¹⁶, Mme G)

En réalité, la colonne *culture* accueillera toutes les remarques qui ne sont ni de la grammaire, ni du vocabulaire: formules de politesse, attention aux échanges rituels, formules toutes faites, etc. Mr L en revanche propose des critères beaucoup plus axés sur la correspondance oral / écrit et sur la traduction: 'prononciation', 'fautes grammaticales', et 'le français ≠ le

¹⁵ Voir à ce propos Bertaux (1997) sur le statut et les fonctions des données empiriques, et notamment des études qualitatives à partir de récits de vie.

¹⁶ Age des apprenants.

néerlandais'. Mme C enfin valorise l'écrit à travers l'oral: avant leur prestation orale, les apprenants doivent donner leur dialogue écrit à l'enseignante qui s'en servira pour évaluer les jeux de rôles. Les approches de l'évaluation proposées par les enseignants sont donc sensiblement différentes, les contenus également, et l'on voit d'emblée que seule Mme G fera référence à autre chose qu'au grammatical proprement dit, ce qu'elle a appelé le culturel, et qui relève en fait de la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Ainsi, deux tendances contraires se dessinent dans le contenu des reprises proposées (voir Delahaie 2009 pour une analyse plus détaillée de celles-ci) et c'est surtout au niveau de la syntaxe que les disparités sont les plus fortes. Mme C et Mr L ont en effet tendance à privilégier l'ordre des mots de la phrase, notamment lorsqu'il s'agit de reprendre une structure interrogative. Ainsi en (9) et (10), Mme C et Mr L relèvent une erreur dans l'énoncé de leurs élèves, mais ils ne remarquent pas l'incongruité de l'inversion sujet-verbe, structure interrogative peu utilisée en français parlé (voir *supra* LANCOM 1):

- (9) C- [...] eu:h au début vous avez dit à *quel hôtel avous pensé* c'est quoi ça à *quel hôtel avous pensé* = essayez de vous corriger = à *quel hôtel a = vous = pensé* = à *quel* <INT> C écrit au tableau </INT>
E- à l'hôtel
C- voilà à *quel hôtel* = si on a *vous* on aura évidemment = *avez-vous pensé* oui↑
et puis [...]

(14-15 ans, Mme C)

- (10) L- [...] une structure un peu compliquée eu:h je crois que (prénom) a dit quelque chose comme = eu:h c'est un peu compliqué hein il faut pas trop se compliquer la vie = on peut dire *quand* = *pensez-vous* (prénom)
E- *de arriver*
L- oui et c'est encore moins compliqué il faut pas de *de* = donc j/e crois qu'on peut dire *quand comptez-vous arriver* = *au Congo* [...]

(15-16 ans, Mr L)

L'enseignant met en valeur une formulation de la question par inversion, typique d'une situation plutôt formelle, associée à une recherche de vocabulaire (*compter / penser*). Or dans ce contexte situationnel précis, celui d'une interaction à l'agence de voyage, un francophone aurait plus volontiers dit *vous voulez arriver quand au Congo?* ou *quand vous voulez arriver au Congo?* C'est ce que montre l'étude des questions dans les scènes d'agence de voyage du côté francophone (Delahaie 2008): dans les sept interactions à l'agence de voyage du corpus LANCOM 2, les questions construites avec un mot interrogatif placé avant ou après la suite sujet-verbe non inversée constituent plus de 60% des interrogations partielles. Ces résultats ne sont pas surprenants et ont déjà été mis en valeur à maintes reprises, par Gadet (1989: 139) ou Coveney (1996). Mr L est d'autant moins sensible à la structure de la question à l'oral, qu'elle ne s'adapte pas aux traductions littérales du néerlandais. Or c'est souvent par ce biais qu'il sollicite la production de ses élèves:

- (11) L- [...] voilà euh autre chose par exemple euh (prénom) c'est (prénom) qui a posé la question et puis on a répondu eu:h *wat is de totale prijs* = eu:h j/e crois que quelqu'un a dit *qu'est-ce que c'est le prix total* = oui↑
 E- *quel est la prix totale*
 L- *quel est le prix total* il faut pas se compliquer la vie hein↑ on dit simplement *quel est le prix total*
 (15-16 ans, Mr L)

Mme G au contraire ne passe pas par la traduction littérale dans notre corpus et, loin d'en rester au cadre de la phrase, elle tente même parfois de sensibiliser à la co-construction de l'interaction. En tant que construction collective, l'interaction implique en effet une détermination réciproque et continue des comportements langagiers des partenaires en présence (voir Kerbrat-Orecchioni 1996). Cela passe notamment par l'emploi de signes d'engagement mutuel dans la conversation, comme les marqueurs d'accord dont Mme G souligne l'importance dans cet extrait:

- (12) G- [...] n'oubliez pas non plus les interjections au téléphone = il y a des groupes qui font ça très très bien quelles sont les interjections au téléphone? pas tout tout le temps *hm hm hm hm* qu'est-ce qu'on peut dire d'autre? = aucune idée? oui
 E- *d'accord*
 G- *d'accord* = oui? (prénom)?
 E- *bien*
 G- *bien* = autre chose?
 E- *je vois*
 G- *je vois bien entendu je comprends c'est parfait etcetera* hein donc il faut compléter il faut meubler un petit peu les silences [...]
 (13-14 ans, Mme G)

Mme G a bien compris que le francophone de France n'aimait pas les silences, et surtout qu'il avait sans cesse besoin de l'approbation de son interlocuteur pour poursuivre son discours. En revanche (peut-être par influence du néerlandais?), elle se trompe sur le choix des mots. Un recensement exhaustif des marqueurs d'accord dans les interactions à l'agence de voyage de LANCOM 2 a en effet montré que les marqueurs les plus employés étaient *oui* (49,1% des marqueurs d'accord), *voilà* (13,8%), *d'accord* (8,9%), et *OK* (9,3%)¹⁷, mais pas *bien entendu*, *je vois* ou *je comprends* (voir Delahaie 2009).

Au-delà de ces tendances générales de reprise, nous nous intéresserons maintenant à la façon dont dans LANCOM 2, le conditionnel de politesse et la structuration thème-rhème sont traités.

3.3 Le conditionnel de politesse dans LANCOM 2

Dans les jeux de rôles de la classe de Mme G, il y a un grand nombre de conditionnels de politesse: nous en avons recensé 90 (sur 5.735 mots), essentiellement avec les auxiliaires modaux *pouvoir* et *vouloir*. Ces

¹⁷ Le pourcentage est calculé par rapport au nombre total de marqueurs d'accord relevés dans le corpus (644 occurrences de marqueurs d'accord pour 20.000 mots retranscrits)

conditionnels sont beaucoup moins fréquents dans les jeux de rôles des deux autres enseignants: 19 occurrences chez Mr L (sur 8.892 mots), 23 chez Mme C (sur 5.848 mots), soit 1,57% chez Mme G vs. 0,213% chez Mr L et 0,39% chez Mme C. Or ces différences ne sauraient être corrélées au niveau des élèves, car c'est justement Mme G qui a les apprenants les moins avancés en français (les 13-14 ans), et dont, pourtant, les requêtes en agence de voyage sont toujours au conditionnel:

- (13) E1- bonjour asseyez-vous
 E2- merci
 E3- merci
 E1- madame oui
 E2- nous sommes membres d'un mouvement de jeunesse Chiro et **nous voudrions** aller en colonie à Sparte
 E1- ah Sparte euh avez-vous trouvé quelque chose concret dans le dépliant?
 (13-14 ans, Mme G)

Chez Mme C et Mr L, à quelques exceptions près, les apprenants formulent leurs requêtes au présent, comme cela serait le cas en néerlandais, y compris chez les 15-16 ans d'un niveau plus avancé en français (B1⁺ selon le CECRL):

- (14) E1- bonjour
 E2- bonjour
 E3- bonjour
 E1- euh est-c/e que je peux vous je peux vous aider?
 E2- oui
 E3- bah oui euh nous sommes jeunes un jeune couple et
 E2- et nous sommes ensemble depuis un an et on **veut** célébrer ça
 E3- oui et moi **je donne** un cadeau pour célébrer ça
 E2- oui **on veut** aller on veut faire un euh excursion de de ville
 E1- et au quel pays avez-vous pensé? au quel pays
 (15-16 ans, M.L)

- (15) E1- bonjour je peux vous aider?
 E2- bonjour madame je **veux** réserver un hôtel eu:h un un gîte rural près du parc de Mercantour
 E1- quand **voudrez-vous** aller = et: avec combien de personnes?
 E2- c'est pour le mois de septembre et c'est pour deux personnes
 (14-15 ans, Mme C)

Une telle différence d'emploi chez les apprenants peut s'expliquer par le fait que Mr L et Mme C ne présentent jamais de requêtes au conditionnel à leurs élèves, contrairement à Mme G qui les pointe de façon explicite à l'apprenant, ici dans une discussion avec l'informateur E2 venu filmer la classe:

- (16) G- OK = OK très bien pour le premier groupe
 E2- oui bravo c'est bien hein le conditionnel hein
 G- j'ai très peu j'ai très peu de choses
 E2- on est très impressionnés
 G- **le conditionnel ils sont polis et tout**
 E2- ouais ils sont polis oh là là
 (13-14 ans, Mme G)

3.4 Traitement de l'opposition thème / rhème dans LANCOM 2

Nous avons vu ci-dessus que la formation à partir de LANCOM 1 avait mis l'accent sur les structures à SN détaché suivis d'un *c'est* introducteur rhématique. Dans les jeux de rôles de LANCOM 2, la structure avec un *c'est* rhématique n'est pas naturelle chez l'apprenant néerlandophone. Il en fait souvent l'économie pour se couler dans le moule syntaxique sujet + copule:

- (17) E1- et qu'est-c/e que le prix exact?
 E4- le prix exa exact **est** mille sept cents euros
 (14-15 ans, Mme C)

A nouveau, les disparités entre les classes de nos trois enseignants sont fortes. Certes, tous les apprenants utilisent des *c'est* en très grand nombre (1,952% dans les jeux de rôles joués par les apprenants de Mme G, 2,72% chez Mr L et 2,99% chez Mme C), mais il s'agit souvent chez Mr L et Mme C de *c'est* dits présentatifs, sans reprise du SN:

- (18) E1- et quelle région?
 E2- euh nous euh
 E3- le Costa Brava peut-être?
 E1- ah oui bonne choix c'est près de la côte et près de Barcelone et euh
 E3- ah
 E2- ah oui c'est bien
 (14-15 ans, Mme C)

En revanche, chez Mme G, l'ensemble des classes utilise une structure en *c'est* avec reprise dans le contexte particulier du 'numéro de téléphone', ce que ne font jamais les apprenants des deux autres enseignants:

- (19) E1- et maint/enant votre adresse et votre numéro de téléphone
 E3- notre adresse est rue du moulin numéro six à Bruxelles =
 E1- et le numéro?
 E3- euh **c'est le** zéro quatre = soixante-dix-sept = cinquante = vingt-et-un = trente
 E1- donc rue rue du moulin blanc six à Bruxelles et **le numéro c'est le:** c'est: zéro quatre soixante-dix-sept cinquante vingt-et-un trente d'accord?
 (13-14 ans, Mme G)

Mme G insiste de façon explicite sur ces structures avec ses élèves, et elle le fait sans recourir à aucune métalangue, en les présentant tout simplement comme des séquences préfabriquées:

- (20) G- [...] petit détail (prénom) si tu donnes ton numéro de téléphone qu'est-ce qu'on dit? [...] *mijn telefoon is?*
 E- *mon numéro de téléphone c'est*
 G- *c'est le* j'avais pas entendu le ce hein oui tu l'as dit j'avais pas compris **vous notez encore une fois mon numéro de téléphone c'est le et pas est le hein il faut noter le c'est** [...]
 (13-14 ans, Mme G)

Parmi les trois enseignants étudiés, seule Mme G réussissait vraiment à faire en sorte que les élèves produisent une morphosyntaxe caractéristique d'un français parlé qui ne serait pas la langue du dimanche. Pour rendre compte de cette disparité, nous nous intéresserons donc à la formation universitaire et à

l'origine géographique de ces trois enseignants, cette dernière jouant un rôle identitaire important au sein des différentes communautés linguistiques de Belgique (voir Francard: 1995)¹⁸.

4. Conclusion: corpus et conscientisation d'enseignant

Mr L et Mme G sont tous les deux des néerlandophones, originaires de la province belge de Flandre occidentale et ils ont appris le français comme une langue étrangère, même si la proximité avec la France et les séjours qu'ils y ont faits les ont amenés à développer une excellente maîtrise de cette langue. Mme C en revanche est une francophone de Bruxelles qui comprend et parle bien le néerlandais. Or c'est elle, la francophone, qui est la plus attachée à la transmission, même à l'oral, d'un français écrit normé ("la langue de Molière" *sic*). Contrairement à ses deux collègues néerlandophones, et pour les raisons particulières que nous détaillons ci-dessous, elle est hostile à tout changement de manuel dès qu'elle y relève des mots comme *truc* ou *machin*. Comme Mr L, Mme C n'a jamais reçu d'enseignement sur le français parlé et le fonctionnement des interactions verbales en français au cours de sa formation universitaire initiale, mais elle se montre une gardienne plus vigilante du temple de la norme écrite que son collègue néerlandophone. Cette réaction s'explique sans doute en raison d'une double insécurité linguistique: l'insécurité habituelle du Belge francophone par rapport au français de Paris (voir Blampain *et al.* 1997), mais aussi très certainement, pour une francophone installée en Flandre profonde, un sentiment d'insécurité face à la montée en puissance du néerlandais dans la partie néerlandophone du pays. En effet, les familles bourgeoises n'y parlent plus français à la maison, et la maîtrise du français n'est plus, comme il y a un siècle, nécessaire pour faire carrière ; très récemment, des parents résidant à Bruges se sont plaints auprès des directeurs d'école et dans la presse (voir le Journal namurois *Province* du 1^{er} septembre 2011 et *De Morgen* du 31 août 2011) que, dans les écoles de leurs enfants, il ne soit parlé que français pendant les cours de français!

Au plan universitaire, Mme C et Mr L ont reçu en leur temps la formation universitaire (licence de philologie romane) et professionnelle (l'année d'Agrégation belge), telle qu'elle est dispensée dans les universités belges avec un fort accent mis sur la littérature et la grammaire normative (*Le bon Usage* de Grevisse & Goosse 1993). Les stages de formation continue dont ils peuvent bénéficier au cours de leur vie professionnelle (notamment avec le *Cavilam* et *Formacom*), portent toujours sur de nouvelles approches en didactique des langues (CECRL et perspective actionnelle), mais l'accent est

¹⁸ L'enregistrement des évaluations et jeux de rôles s'est accompagné de nombreux entretiens avec les enseignants, aussi bien à propos de leur pratique enseignante qu'à propos de leur formation universitaire, en avril et octobre 2006.

mis sur la pédagogie, et il n'y a jamais de réflexion sur la langue comme matériau linguistique. Mme G a également eu ces formations, mais elle a bénéficié en plus au cours de son année d'Agrégation d'une initiation au communicatif par le biais du corpus LANCOM 1, et l'on serait ainsi tenté de penser que son enseignement pertinent de l'oral n'est pas uniquement le fruit du hasard. Dans tous les cas, on pourra établir une corrélation entre sa formation avec LANCOM 1 et ce qu'elle enseigne, même si cette hypothèse forte reste à vérifier empiriquement (il faudrait pour cela renouveler l'expérience ou retrouver d'autres enseignants formés par LANCOM 1).

Ce que l'on peut néanmoins constater, c'est que Mme G a retenu les leçons de LANCOM 1, et l'on peut avancer plusieurs raisons à cela. Elle les a retenues sans doute parce que nous procédions constamment par contraste, en pointant les différences à l'aide des données de notre corpus entre la manière de dire du natif et celle du non-natif, les fonctionnements décrits dans les grammaires pédagogiques et ceux réellement à l'œuvre dans le parler du francophone. Si Mme G a mis LANCOM 1 en pratique, c'est sans doute aussi parce que nous ne nous contentions pas de bousculer les représentations, mais que nous donnions des outils (les modèles à imiter). Enfin a peut-être également joué un rôle le fait que Mme G a fait partie des sept étudiants qui, dans le cadre de leur mémoire de fin d'études, ont transcrit LANCOM 1 et ont analysé quantitativement (établissement de statistiques) et qualitativement les contrastes qu'ils observaient dans leur partie. Dans le cas de Mme G, la formation a donc été participante et c'est sans doute ce qui a facilité les prises de conscience (voir Tyne 2009 sur l'utilité de la transcription comme tâche en L2). La méthode dite de la gouvernante a longtemps imposé l'idée que l'on ne pouvait bien apprendre une langue qu'au contact de natifs, mais ce que montre notre étude, c'est qu'un professeur non-natif bien formé peut être meilleur pour faire de l'oral qu'un natif non formé.

Pour conclure, un travail de prise de conscience de la langue parlée par l'étude sur corpus, à la fois à travers le contact direct avec les données, mais aussi à travers une réflexion sur la pédagogisation de celles-ci, telle est selon nous la direction que doit prendre la formation d'enseignant pour améliorer l'enseignement du français parlé. L'expérience collective de LANCOM 1 et l'exemple de Mme G tendent à montrer que le recours à des corpus dans une formation d'enseignants n'est productif pour les compétences orales que s'il se fait par le biais d'une pragmatique contrastive, de nature à la fois réflexive et participante.

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, H. L. (2006). Authenticity and textbook dialogues. In: H. L. Andersen, K. Lund, & K. Risager, (éds.), *Culture in language learning* (pp. 87-104). Aarhus: University Press.

- Bergounioux, G., Baraduc, J. & Dumont, C. (1992). L'étude Socio-Linguistique sur Orléans (1966-1991), 25 ans d'histoire d'un corpus. *Langue française*, 93, 74-93.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bescherelle (2012). *La conjugaison pour tous*. Paris: Hatier.
- Binon, J. & Desmet, P. (2006). La reconfiguration et formacom. Une tentative de renouveler la formation didactique initiale et continue des enseignants de français langue étrangère ou seconde (FLES). *Communication présentée au Congrès européen de la FIPF* (Vienne, 2-5 nov. 2006).
- Blampain, D., Klinkenberg, J.-M., Wilmet, M. & Goosse, A. (1997). *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Blanche-Benveniste C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Bouchard, R. (2005). Le cours, un événement oralographique structuré: étude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au-delà ... *Le Français dans le monde: recherches et applications, juillet 2005*, 64-74.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/01_Chambers.pdf (15.05.2013).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coveney, A. (1996). *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of interrogation and negation*. Exeter: Elm Bank Publication.
- Debrock, M., Mertens, P., Truyen, F. & Brosens, V. (2000). *ELICOP (Etude Linguistique de la Communication Parlée): constitution et exploitation d'un corpus de français parlé automatisé. Preprints van het Departement Linguistiek*, 172. Université de Louvain – K.U. Leuven.
- Delahaie, J. (2008). *Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies pays scandinaves*, 4, 17-34.
- Delahaie, J. & Flament-Boistrancourt, D. (à paraître). Questions de variation: autour de quelques locutions méconnues de l'oral, niveau, par rapport à et en termes de. *Corpora and Language in Use*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche S. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Flament-Boistrancourt, D. & Debrock, M. (1996). Le corpus LANCOM: bilan et perspectives. *ITL – Review of Applied Linguistics*, 111-112, 1-36.
- Flament-Boistrancourt, D. & Debrock, M. (1997). L'acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones vs. apprenants néerlandophones de français). *Revue Parole*, 2, 93-120.
- Flament-Boistrancourt, D. & Cornette, G. (1999). Bon français ou vrai français? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus LANCOM: les scènes dites du baby-sitting. *Travaux de linguistique*, 38, 119-153.
- Flament-Boistrancourt, D. (2001a). Jeux de rôle et discours d'enseignants en Belgique néerlandophone: analyse d'un double bind ordinaire. *Langue française*, 131, 66-88.
- Flament-Boistrancourt, D. (2001b). Pragmatique et approche communicative: la contribution du corpus LANCOM. *Le français dans le monde, recherches et applications, juillet 2001*, 143-170.
- Flament-Boistrancourt, D. (2004). Quelle contribution un corpus natif/ non natif est-il susceptible d'apporter à la linguistique et à l'enseignement du français L2: le cas de LANCOM? *Pré-textes franco-danois*, 4, 45-69.
- Flament-Boistrancourt, D. (2008). Prix et salaires en français à la lumière du corpus LANCOM: des chiffres ou des thèmes? In: C. Parpette & M.-A. Morel (éds.), *L'oral en représentation(s): décrire, enseigner, évaluer* (pp. 91-108). Louvain: Editions Modulaires Européennes.

- Francard, M. (1995). Nef des fous ou radeau de la Méduse? Les conflits linguistiques en Belgique. *Linx*, 33, 31-46.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Grevisse, M. (1936 [éd. Goosse, A. 1993]). *Le bon usage. Grammaire française*. Paris, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- McCarthy, M. (2004). *Touchstone: from corpus to coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/us/esl/Touchstone/teacher/images/pdf/CorpusBookletfinal.pdf>, (20.07.2011 via Internet Archive).
- Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 82-111.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal, Faculdade de letras da Universidade do Porto*, 19-27.
- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-111. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/05_Tyne.pdf (16.05.2013).
- Tyne, H. (2012). Corpus work with ordinary teachers: data-driven activities. In: A. Boulton & J. Thomas (éds.), *Teaching and language corpora: input, process and product*. Brno: Masaryk University Press.

Manuels

- De vive voix*. Mauger, M.-T., Argaud, M. & Neveu, P. (1972). Paris: Didier-Crédif.
- Fransk Grammatik*. Andersen, H.-L. & Fristrup, D. (2005). Copenhagen: Alinea.
- Grammaire 2000*. Spiegeleer De, J. et al. (1995, 11^e éd.). Anvers: Uitgeverij Plantijn.
- Grammaire pratique, une grammaire française pour néerlandophones*. D'Haene, S. & De Rammelaere, P. (1983). Anvers: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Grammaire Trajet: Franse basisgrammatica voor Nederlandstaligen*. Raes, M.-A. & De Clercq, F. (1994, 3^e éd.). Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- Les Orléanais ont la parole*. Biggs, P. & Dalwood, M. (1976). Londres: Longman.
- Parcours bleu: Frans 3^{de} jaar SO*. Arens, C. et al. (1999). Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- Touchstone*. McCarthy, M., McCarten, J. & Sandiford, H. (2005). Cambridge: Cambridge University Press.

Annexe 1

Conventions de transcription utilisées pour les données de LANCOM 1 et 2

- \$ brouhaha (voix) ou bruits (chaises, portes)
 () interprétation probable de ce qui a été dit
 / élément non prononcé
 : syllabe allongée
 = pause courte
 = = pause plus longue
 _____ soulignement: chevauchements de parole

Annexe 2

Jeux de rôles à l'agence de voyage et évaluation (LANCOM 2): présentation des données

	Mme G		Mr L		Mme C	
	13-14 ans ^e	15-16 ans	13-14 ans	14-15 ans	13-14 ans	
nb de jeux de rôles	14	10	11	3	5	
nb de mots	5.735	4.901	3.983	3741	2.107	
durée totale	43'11"	34'02"	32'32"	25'43"	15'57"	
nb d'évaluations	15	5	10	0	5	
nb de mots	5.865 mots	1.460	6.706	0	2.434	
durée des évaluations	53'42"	14'52"	76'25"	0	20'37"	
Total mots retranscrits	11.600	6.361	10.689	3.741	4.541	
Total durée	96'52"	48'54"	108'57"	25'43"	36'34"	