



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Pour l'utilisation de corpus de français parlé dans une approche communicative

Hanne Leth Andersen

Université de Roskilde, Danemark

ha@ruc.dk

<https://orcid.org/0000-0002-6537-0112>

France Rousset

Université de Fribourg, Suisse

france.rousset@unifr.ch

Résumé

Enseigner une langue dans une approche communicative, cela implique aussi de donner la possibilité aux apprenants d'avoir accès à cette même langue, de la comprendre et de l'utiliser dans la classe comme hors de la classe, notamment lors de conversations quotidiennes. Cet article s'inscrit dans la continuité des réflexions sur l'enseignement du français parlé quotidien avec des arguments pour utiliser des corpus dès un niveau débutant. Nous présenterons des pistes didactiques inspirées d'une étude récente menée au Danemark avec des apprenants adultes en classe de français langue étrangère (FLE). Nous nous focaliserons sur les caractéristiques phonologiques et syntaxiques de même que sur l'aspect dialogique, avec pour but de donner la possibilité d'utiliser les traits du français parlé authentique dans l'enseignement communicatif.

Mots-clés : enseignement du français parlé, corpus, niveau débutant, enseignement du français au Danemark

For the use of corpus of spoken French in a communicative approach

Abstract

Teaching a language in a communicative approach involves giving learners the opportunity to access, understand and use this language both in the classroom and outside, especially in daily conversations. This article inscribes itself in a continuity of reflections on the teaching of daily spoken French, with arguments for using corpora from the beginner level. We will present educational avenues inspired by a recent study carried out in Denmark with adult learners of French as a Foreign Language (FLE) class. We will focus on the phonological and syntactic characteristics as well as on the dialogical aspect, with the aim of giving the possibility of using the features of authentic spoken French in communicative teaching.

Keywords: teaching spoken French, corpus, beginner level, teaching French in Denmark

1. Introduction

La progression la plus souvent stipulée dans le système scolaire et éducatif commence par la compétence communicative orale pour enchaîner ensuite à la maîtrise de l'écrit. Comme le français est une langue à tendance diglossique, avec une grande différence entre le système oral et le système écrit (Andersen, 2003), il est d'autant plus important de réellement enseigner le français oral, c'est-à-dire de respecter les traits phonologiques, morpho-syntaxiques et pragmatiques de ce medium.

Parmi les plateformes proposant des services tels que visionner des films ou des émissions télévisées en français, les corpus offrent l'opportunité de confronter les apprenants à de vrais échanges. Par conséquent, les corpus constituent une ressource essentielle ayant comme principal avantage de procurer un accès direct à des données authentiques (Boulton, Tyne, 2014).

Dans cet article, nous fournissons trois pistes analytiques et didactiques créées à partir d'un corpus récent de français parlé, *Florale*. Premièrement, nous présentons une activité de sensibilisation aux caractéristiques phonologiques du français parlé. Deuxièmement, nous proposons une activité didactique au cours de laquelle les apprenants prennent le rôle de chercheur, analysant des faits de langue directement dans le corpus. Troisièmement, nous proposons des exercices de production orale à partir des possibilités d'acquisition de phénomènes syntaxiques les plus fréquents du français parlé tels qu'ils sont relevés dans le corpus.

2. Introduction au corpus *Florale*

Avec la possibilité d'enregistrer la production spontanée, il est devenu possible de connaître la grammaire de la langue parlée, de réécouter la prononciation et de comprendre la structure du dialogue.

Il existe ainsi de plus en plus de corpus de français parlé. Dans le présent article nous avons choisi de faire continuellement référence au corpus *Florale* de l'Université de Lausanne. Il s'agit d'un corpus composé d'émissions radiophoniques de France Culture transcrites, et qui sont caractérisées par leur aspect dialogique et spontané, puisqu'il s'agit notamment d'entretiens et de documentaires. Le corpus qui a été créé par deux chercheurs en FLE, Christian Surcouf et Alain Ausoni, consiste en presque sept heures d'audio, env. 40 locuteurs, et env. 8500 segments annotés. Dans le cas où des segments semblent être lus à haute voix à partir d'un document écrit, ceci est noté dans la transcription. Il est bien clair que la syntaxe relevée des exemples lus est différente de ceux qui sont plus spontanés.

Bien qu'il s'agisse d'un corpus radiophonique, *Florale* est donc un corpus de français parlé spontané et dialogique, ce qui importe pour arriver à présenter la langue cible à des apprenants souhaitant apprendre à communiquer à l'oral. De plus, le corpus se distingue par le fait qu'il est foncièrement didactisé, afin de permettre aux apprenants de travailler la compréhension orale. Non seulement les émissions sont-elles disponibles, mais il est également possible de repérer toutes les caractéristiques les plus fréquentes en français parlé de même que les marqueurs discursifs qui permettent de segmenter le discours. Ainsi, il est possible de rechercher et d'écouter des dizaines d'exemples sonores correspondant à plus de 200 phénomènes caractéristiques du français parlé.

En plus d'avoir une idée d'ensemble des structures et des marqueurs de discours les plus utilisés dans une communication orale, l'apprenant peut aussi accéder à toutes les occurrences de la structure qui l'intéresse dans la base de données, sous forme d'une liste numérotée de segments transcrits qu'il peut écouter séparément (« Extrait »), ou dans leur contexte élargi. Il peut également écouter au ralenti, pour apprendre à son rythme (Surcouf, Ausoni, 2018), et les explications ne vont pas au-delà de la simple présentation par l'exemple.

3. Découverte ludique des sonorités du quotidien

Dans cette section, nous présentons une piste didactique pour l'enseignement/l'apprentissage, plus précisément de quelques caractéristiques phonologiques comme les chutes du [ə], les assimilations en [ʃ], les chutes du [l] du pronom *il* ou encore les réductions de la locution *il y a* en [ja], souvent évacuées des manuels (voir par exemple Weber, 2006 ; Surcouf, Giroud, 2016 ; Surcouf, Ausoni, 2018). Des extraits du corpus *Florale*, sélectionnés au préalable selon différents critères (niveau du public, phénomènes que l'on souhaite aborder, thématiques, etc.), constituent la base des activités. Non seulement les apprenants écoutent ces extraits authentiques, mais ils les analysent également en utilisant la transcription phonétique. Bien que ce type d'écriture soit plus complexe à employer, il est très efficace pour la visualisation des sonorités du français surtout celles du quotidien. Plusieurs études antérieures ont d'ailleurs prôné l'utilisation de ce type de transcription en classe de FLE (voir par exemple, Detey, 2005a, 2005b ; Surcouf, Giroud, 2017). Selon Detey, certains enseignants hésitent à utiliser l'API à cause du « coût temporel et cognitif » et de la « difficulté à enseigner des signes graphiques correspondant à des « sons » [...] pas encore maîtrisés ». *Il explique ensuite* que l'apprentissage peut justement *bénéficier* de l'utilisation de l'API et qu'*à long terme* les formes lexicales sont « stockées en mémoire » (2005a : 1095). Nous sommes favorables à ces arguments en faveur d'un apprentissage de l'alphabet phonétique

et proposons de l'intégrer au sein des activités de découverte du français parlé quotidien. L'activité didactique décrite ci-dessous a été testée avec des apprenants du FLE adultes danois dans une école de langues privée à Copenhague qui ont pour principal objectif acquisitionnel la communication orale (Rousset, 2020).

3.1. Déroulement de l'activité didactique

L'activité consiste en trois étapes. La première comprend une phase de familiarisation avec l'alphabet phonétique. Les apprenants doivent être capables de reconnaître et de transcrire les sons avec l'alphabet phonétique en support. Nous recommandons de présenter une catégorie de sons à la fois. Ici, nous proposons de commencer par les consonnes, puis les semi-voyelles et enfin les voyelles. Ceci est dû au fait que les consonnes ont beaucoup de similitudes avec le danois, alors que pour les voyelles, les divergences entre le français et le danois sont plus grandes. Pour chaque catégorie, les apprenants écoutent, répètent et effectuent des exercices de discrimination auditive, confectionnés à partir de la base de données *Florale*. Ils transcrivent ensuite des énoncés très courts comme leur nom et leur nationalité ou quelques mots rencontrés en classe.

La deuxième étape consiste en un exercice de discrimination auditive composé d'extraits très courts de *Florale*. Nous avons joué sur les paramètres présence/absence de phénomènes phonologiques comme les réductions [ilja] en [ja] (*il y a*) ou encore les assimilations en [ʃ] de [ʒəsʃi] en [ʃʃi] (*je suis*). Lors de l'étude menée au Danemark, les apprenants imaginaient une différence de sens entre les réalisations [ʃʃi] et [ʒəsʃi], toutes les deux correspondant à *je suis*. De même les apprenants pensaient que [ʃepa] signifiait *je sais* et [ʒənəsɛpa] *je ne sais pas* en raison de la présence du *ne* de négation. Pourtant, ces deux réalisations ont la même signification : *je ne sais pas*. Ainsi, cet exercice suivi d'une discussion permet de se focaliser sur la sonorité du français quotidien et de mettre en évidence les phénomènes phonologiques les plus fréquents et les plus difficiles à comprendre tels que les assimilations susmentionnées très fréquentes (voir par exemple Durán et McCool, 2003).

Dans la troisième étape, nous proposons une transition d'une simple écoute du français parlé à son analyse par l'intermédiaire de transcriptions phonétiques entières et partielles (Voir *Exercice de transcription phonétique et d'analyse*¹).

Les apprenants analysent et expliquent dans leur langue maternelle les phénomènes du français parlé². Ce passage par la transcription phonétique permet d'approcher au mieux l'oral et de visualiser les variations du français et les

caractéristiques de l'oral quotidien. Ces activités entraînent l'écoute de l'oral et amènent à une prise de conscience du mécanisme de l'oral, ce qui permet l'optimisation de la compréhension des échanges authentiques.

3.2. Feedback des apprenants

Lors de l'étude menée au Danemark, ces activités ont été évaluées par les apprenants dans un questionnaire final. Globalement, les participants ont apprécié l'étude d'extraits authentiques et ont jugé les activités de transcription difficiles, mais amusantes et efficaces pour l'apprentissage et la compréhension du français parlé quotidien. Certains ont été davantage passionnés par la langue après l'écoute d'extraits de corpus et la mise en lumière des phénomènes du français, souvent passés sous silence dans les cours de FLE.

En effet, plusieurs remarques positives quant à l'utilisation de données authentiques ont été recueillies à l'instar de celles-ci : « Ja, bestemte, når det er det man vil møde. (*Oui vraiment, quand c'est ce que l'on va rencontrer*) », « Fordi det er det man bruger til daglig når man gerne vil kommunikere på fransk (*parce que c'est ce que l'on utilise quotidiennement quand on veut communiquer en français*) ».

Quant au recours à la transcription phonétique, nous avons pu lire des commentaires comme ceux-ci : « Jeg synes det er en god måde at lære sproget på. (*Je trouve que c'est une bonne manière d'apprendre la langue*) », « Det giver bedre mening at skrive hvordan man siger og det er nemmere at huske ord. (*Ça donne plus de sens d'écrire comment on prononce et c'est plus facile pour retenir les mots*) ».

Il y a néanmoins une remarque relative à l'utilisation des corpus et des exercices de transcription que nous ne pouvons pas ignorer : : « Det var rigtig sjovt, men jeg synes måske det er lidt for tidligt, da vi er på begynder niveau og mangler ordforråd. » (*C'était très amusant mais je trouve que c'est un peu trop tôt dans l'apprentissage dans la mesure où nous sommes débutants et manquons de vocabulaire*). Nous pouvons comprendre la remarque de cet apprenant. Néanmoins, celui-ci n'exclut pas complètement les activités de transcription ni les corpus de sa conception d'apprentissage du français en soulignant le caractère plaisant de telles activités.

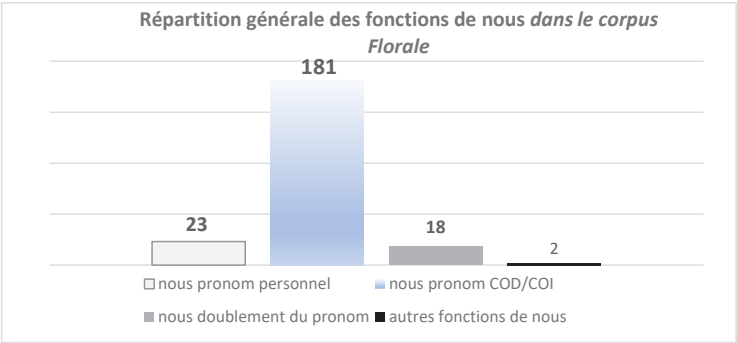
Dans leur ensemble, ces retours des participants appuient ainsi la faisabilité, mais aussi l'intérêt d'un enseignement et apprentissage du français parlé quotidien en couplant corpus et transcription au sens général, en accord avec des études antérieures (Tyne, 2009 ; Paternostro, 2014).

4. Prendre avec plaisir le rôle du chercheur

Les corpus peuvent aussi être une ressource didactique pour les élèves directement afin de tester leurs hypothèses, par exemple pour étudier un phénomène morpho-syntaxique comme l'utilisation des pronoms personnels *on* et *nous* à l'oral.

Dans un manuel de FLE pour niveau A1 datant de 2020, on peut lire dans le précis de grammaire que *on* est utilisé [à la place de *nous*] dans des situations familières (*Inspire 1*, 2020 : 128). Ceci réduit le champ d'action de ce pronom car Blanche-Benveniste affirmait, il y a déjà plus de vingt ans, que « tous les locuteurs emploient [...] *on* pour *nous*, y compris les hommes politiques dans leurs discours publics » (1997 : 40). Plus récemment, Thomas (2015) a publié une étude qui confirme que *on* « est d'usage tout à fait normal [à l'oral] » (2015 : 131).

L'activité proposée ci-après est une transposition didactique d'une analyse linguistique des utilisations du pronom *nous* à l'oral réalisée par nos soins à partir du corpus *Florale*. Voici le diagramme présentant les trois principales fonctions attestées pour *nous* dans le corpus :



Répartition des fonctions de nous dans le corpus Florale

Force est de constater que la fonction la plus fréquente de *nous* dans le corpus n'est pas celle de *nous* pronom personnel (*nous sommes*) mais celle de pronom COD/COI dans des énoncés du type : *il nous dit / pour nous*. Cela représente 181 segments des 224, soit plus de 80% des utilisations de *nous* dans le corpus *Florale*.

La fonction pronom personnel, traditionnellement présentée dans les manuels FLE, ne représente que 23 des 224 segments, soit 10% des utilisations de *nous* dans le corpus consulté. En affinant l'analyse, on constate que 78% des segments avec *nous* en tant que pronom personnel sont des segments lus. Cela rend encore plus faible la part d'utilisation de *nous* strictement à l'oral dans cette fonction : 2,7% des utilisations de *nous* à l'oral (prise en compte de tous les segments non lus).

La troisième fonction de *nous* est exclusivement présente dans les énoncés non lus. Il s'agit de *nous* en tant que doublement de pronom dans des énoncés tels que *nous, on*, phénomène caractéristique de l'oral. On compte 18 segments de ce type sur les 224, soit 8% des utilisations de *nous* dans le corpus.

À partir des résultats de cette étude, l'enseignant peut créer différentes activités selon les niveaux. L'objectif de l'exercice présenté ci-dessous est de faire découvrir dans un premier temps les fonctions du pronom *nous* à l'oral et, dans un deuxième temps, l'utilisation du pronom *on* à l'oral grâce au corpus *Florale*. Les apprenants sont invités à prendre ainsi le rôle de chercheur en analysant des extraits directement dans le corpus.

5. Déroulement de l'activité didactique

Cette activité se déroule en cinq principales étapes. La première étape consiste en une discussion en groupes sur la manière de raconter à l'oral une action qui fait intervenir un *je* et une autre personne. Les apprenants ont pour consigne de noter quelques exemples.

La deuxième étape comprend alors une mise en commun en plénum au cours de laquelle chaque groupe partage ses exemples avec le reste de la classe. L'enseignant agit comme modérateur de la discussion et introduit ensuite une activité de recherches ayant directement lieu sur le corpus *Florale* en semi-autonomie.

Ainsi, lors de la troisième étape, les apprenants effectuent une recherche avancée du pronom *nous* dans le corpus *Florale* et relèvent le nombre de segments total. Ensuite, ils analysent la première page des résultats, soit 20 segments en essayant de déterminer si le pronom *nous* a toujours le même rôle dans les extraits et s'il y a une différence entre les segments lus et non lus. Cette étape se clôt par une discussion en plénum avec la mise en évidence des principales fonctions de *nous* dans le corpus.

Lors de la quatrième étape, les apprenants retournent sur le corpus *Florale* et cliquent sur l'onglet « Mots et expressions » puis sur la section « Comment on utilise certains pronoms personnels ». Ici, les apprenants peuvent cliquer sur la rubrique « *On*, mais qu'est-ce que ça veut dire » puis sur « *on* signifie *nous* ». Les apprenants relèvent le nombre total de segments et le comparent au nombre total de *nous* pronom personnel noté lors des deuxième et troisième étapes. Ensuite, ils étudient la première page de résultats en portant une attention particulière à la présence ou non d'extraits lus.

Enfin, la cinquième étape consiste en une discussion en plénum au cours de laquelle les apprenants apportent des éléments de réponse à la question initiale - à l'oral, quel pronom est le plus fréquemment utilisé pour raconter une action faisant intervenir un *je* et une autre personne ? - grâce à l'analyse menée sur *Florale*. Ceci permet d'explicitier l'utilisation généralisée du pronom *on* à l'oral et de thématiser les différences entre l'oral et l'écrit. C'est également l'occasion pour l'enseignant de s'arrêter sur les énoncés du type *nous*, *on*, caractéristiques de l'oral.

À travers cette démarche, les apprenants entrent dans la peau d'un linguiste, analysent et découvrent au fur et à mesure l'utilisation des pronoms *on* et *nous* à l'oral grâce au corpus et peuvent ensuite confirmer ou infirmer leurs hypothèses de départ.

6. Accès à la syntaxe fondamentale du français parlé - pour communiquer

Pour apprendre à bien communiquer en français parlé, il est indispensable de rencontrer et connaître la syntaxe de cette variante de français qui est accommodée à la présentation de contenu dans une situation d'échange. Ainsi, la structuration du contenu est souvent la suivante : ce qui est déjà connu (le thème) est présenté d'abord (en tête de phrase) alors que ce qui est nouveau (le rhème) vient ensuite : *ce petit garçon, il est adorable*. L'emploi de structures de présentation est fréquent : *Il a sa voiture qui est au garage*. La structuration est soulignée par des expressions dont certaines sont extrêmement fréquentes. Si on maîtrise ces expressions - de même que le vocabulaire lié à la situation dans laquelle on projette de se lancer - on est bien parti pour communiquer en français, c'est-à-dire à la fois comprendre ce qu'on entend et produire soi-même des énoncés adaptés à la situation de transmission orale - et donc aussi à progresser dans son apprentissage de la langue dans son ensemble.

Le corpus *Florale* permet justement aux élèves et leurs enseignants de se familiariser avec les structures de phrases et les expressions les plus fréquentes. Non seulement en écoutant les dialogues, mais aussi en faisant des recherches dans le corpus de « structures de phrases », d'« outils de la conversation », et de « mots et expressions ». Ainsi sont évoqués les traits les plus caractéristiques de la syntaxe du français parlé qui ont été étudiés par de nombreux linguistes spécialistes du français parlé depuis le *Français Élémentaire* (Gougenheim et al., 1956).

6.1. Phénomènes syntaxiques élémentaires du français parlé

Il est important pour nous de faire remarquer que la liste de phénomènes syntaxiques et pragmatiques traités repose sur des recherches reconnues en

linguistique française, notamment sur le français parlé, à partir de corpus oraux, recherches publiées surtout depuis une quarantaine d'années. Il serait impossible de faire référence à tous les domaines en question, mais on peut constater que le choix des phénomènes présentés est bien fait par les responsables du corpus, à la fois pour la réalité et la fréquence relative des phénomènes et pour la description qui est accessible aux élèves, sans complexifier les phénomènes linguistiques.

Parmi les traits présentés dans le corpus *Florale* on trouve ainsi l'emploi de la négation simple (*Il mange pas*), des pronoms sujets avec un nom antéposé ou postposé (*Le bébé il dort ; elle vient pas, sa mère*), des pronoms personnels toniques (*Je comprends pas moi ; Lui il boira pas d'alcool*), des phrases clivées pour présenter un élément important (*C'est le prof que je préfère*) ou pour expliquer quelque chose (*C'est pour ça que...*). Justement la présentation d'éléments importants est utile et la liste comprend aussi l'expression avec *il y a* (*Il y a un chat qui dort ; il y a mon ordinateur qui marche pas*). Encore une construction de ce type est mentionnée un peu plus tard dans la liste de phénomènes : Comment on utilise le verbe *avoir* de manière particulière (*Il a sa voiture qui est au garage*).

Les élèves peuvent également se familiariser avec la construction des questions très simples avec l'ordre direct SV ou *est-ce que* (*Il va où ; où est-ce qu'il va*) ou le discours rapporté qui est direct après dire ou qui fonctionne simplement avec une modification de la voix pour montrer qu'on cite quelqu'un.

Est évoqué de même le fait qu'en français parlé il est possible de rapprocher certains éléments sans verbe (prédication nominale). Cette structure est présentée comme une manière d'insister sur certains éléments (*Mon prof, un génie ; Mon frère, son vélo, il est pas cher*). Il serait peut-être plus juste de parler d'une structure (thème-rhème) où la nouvelle information est présentée à la fin de l'énoncé.

Concernant les « outils de la conversation » le corpus *Florale* présente ensuite des expressions qui peuvent servir à organiser son message (*alors ; après ; bref*) ou pour ne pas finir la phrase (*etcetera ; et tout ; tout ça ; quoi !*), ainsi que les expressions pour réfléchir (*disons ; je sais pas /ʃepa/*) ou pour préciser (*ça veut dire ; enfin ; je veux dire*). Et également des expressions pour maintenir le contact (*écoute ! ; tu sais ! / vous savez !*), pour réagir (*vraiment ? ; ah ouais ?*), pour inviter l'autre à réagir (*hein ? ; non ?*), pour exprimer qu'on est d'accord (*oui ; ouais ; absolument*) ou qu'on n'est pas d'accord (*non ; pas du tout ; absolument pas*).

En dehors du fait que l'apprenant peut avoir une idée d'ensemble des structures et des marqueurs de discours les plus utilisés dans une communication orale, il peut aussi travailler avec toutes les occurrences de la structure dans la base de données, les écouter à son rythme, ce qui permet un enseignement réellement différencié.

6.2. Pour une didactique du français en communication

Avec un corpus de dialogues disponible pour la sensibilisation à la langue authentique, l'enseignant peut ensuite créer des exercices et lancer des jeux de rôle afin de permettre aux élèves d'utiliser leurs connaissances. Il s'agit d'abord de transposer l'idée que l'enseignement est focalisé sur les textes écrits et la grammaire qui en explique la forme. Le but de l'enseignement est de permettre aux apprenants de communiquer et d'interagir avec des francophones dans des situations spontanées. Il est donc important de se familiariser avec les éléments linguistiques caractéristiques de la langue spontanée, en interaction. Ensuite, il faut commencer à répéter, s'entraîner - et jouer. L'approche peut varier de la préparation minutieuse par l'étude de structures et de marqueurs dans le corpus, à des exercices plus improvisés qui permettent de développer la créativité linguistique des élèves.

Ainsi, il peut être utile de commencer par préparer des dialogues en cherchant d'abord à utiliser des expressions pour maintenir le contact, et pour indiquer par exemple si on est d'accord ou pas d'accord. L'enseignant peut choisir des phénomènes présents dans le corpus, surtout s'ils ont déjà été développés en classe, afin d'éviter que le vocabulaire manque. Ainsi, des situations spécifiques comme un achat de pain, une visite chez le coiffeur ou une entrée chez des amis sont prédisposées, pour le vocabulaire et pour la politesse, par exemple en ce qui concerne les paires adjacentes (question + réponse ; compliment + acceptation, offre-rejet).

Ce qui demande un effort spécifique dans l'acquisition de la langue parlée authentique, ce sont justement les « outils de conversation » ou les connecteurs et les marqueurs discursifs. Bien que ces marqueurs soient fréquents dans le discours des locuteurs natifs, l'usage en est rarement mentionné dans les méthodes de grammaire, et les apprenants focalisent assez naturellement sur le vocabulaire pour faire transmettre leur message, ce qui correspond à l'ordre d'acquisition tout à fait logique. Ceci n'empêche pas que les marqueurs de discours sont une partie constitutive de la langue parlée en interaction et aident justement à créer le rapport entre les locuteurs.

Une étude de Hancock (2000) qui compare des productions d'apprenants à des productions parallèles de locuteurs natifs, trouve un emploi rare chez les apprenants (suédois) de connecteurs fréquents chez les francophones, notamment *donc*, *alors* et *enfin*, ainsi qu'un suremploi des connecteurs *mais* et *parce que*.

Il peut donc être utile de créer des exercices spécialement destinés à faire produire ces « outils de conversation », à partir d'observations dans le corpus, d'abord d'émissions, ensuite d'exemples. Cela peut être des situations très spécifiques de salutation + présentation ou d'invitation ou proposition + acceptation ou refus.

Tout d'abord, il est utile d'observer comment ces situations sont disposées dans le corpus ou comment on les pratique dans sa propre langue ou dans une langue seconde ou étrangère. Ensuite l'entraînement commence. Les exercices peuvent être des petits jeux de rôles bien préparés où les apprenants sont censés être extrêmement polis, éventuellement s'imaginant une identité ou un âge différents, afin de se libérer un peu plus de la timidité qui trop souvent freine la créativité linguistique.

Selon l'hypothèse d'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (Ellis 1999) l'interaction contribue non seulement à l'acquisition de connaissances grammaticales, mais aussi à des compétences interactionnelles qui facilitent l'interaction ainsi que la motivation.

7. Conclusion : vers une intégration des corpus dans l'enseignement du français langue étrangère

Cet article a démontré qu'un corpus comme *Florale* peut constituer une ressource centrale pour un enseignement innovant, efficace et ludique du français parlé quotidien. L'avantage de recourir à un corpus de français parlé, pour ce qui est de l'acquisition, c'est d'apprendre un langage et une grammaire qui soit une description réelle de la langue qu'on est en train d'apprendre, plutôt que de mélanger oral et écrit - et ainsi ajouter à la complexité. Ceci est particulièrement important pour l'acquisition du français où la morphologie et la syntaxe se manifestent de manière significativement différente dans les deux médias. De plus, pour comprendre et pour participer à des interactions orales, il faut connaître des marqueurs discursifs d'interaction ainsi que de politesse.

Mais, si les corpus de français parlé ne cessent de se développer, reste encore à les intégrer de manière plus systématique dans l'enseignement du FLE. Nous sommes conscients que l'utilisation des corpus demande un investissement supplémentaire de la part des enseignants, avec, cependant, le très grand avantage que ce type de ressource didactique est motivant et bénéfique pour les apprenants. Il a été démontré que les apprenants apprécient découvrir le français authentique. Le plaisir de se sentir proche de la prononciation réelle, de jouer des petits dialogues qui, de plus, préparent à de vrais échanges, tout cela peut créer une motivation qui conduit à des résultats réels. Le plaisir des apprenants est donc un plaisir partagé par les enseignants. Nous avons proposé des pistes pour leur exploitation en classe, adaptables à différents niveaux et publics. En effet, nous avons présenté trois types d'activités : se familiariser aux sonorités de l'oral, vérifier ses hypothèses sur le mécanisme de l'oral et exercer la production orale à partir d'échanges authentiques afin d'éviter de tels résultats :

En tant que locuteur « étranger » du français, je me souviens du moment où des amis parisiens m'ont fait remarquer que mon français était « trop parfait » pour faire français (Paternostro, 2014 : 106).

Il est essentiel de se rendre compte de l'importance de la langue cible. Ceci est le devoir des autorités (s'il s'agit du système scolaire ou éducationnel) et des enseignants, car cela permet aux apprenants de se focaliser sur la langue en situation plutôt que sur un système linguistique qui n'est peut-être pas celui de la langue qu'ils rencontrent dans la réalité. C'est en fonction de telles décisions initiales qu'on peut créer, avec de très bons corpus, un enseignement de français authentique qui permet une approche différenciée où les élèves peuvent ensuite suivre des pistes différentes selon leurs goûts et compétences. Or, pour ce faire, il est tout aussi important que les enseignants puissent disposer de manuels adaptés et qu'ils aient les compétences linguistiques et didactiques nécessaires, ce qui demande qu'elles soient développées dans la formation continue des enseignants.

Bibliographie

- Andersen, H.L. 2003. Fransk tale og skrift: skal man undervise i to sprog på én gang? ", *Ny forskning i grammatik, Fællespublikation 10*, Syddansk Universitetsforlag, p. 7-24.
- Andersen, H. L. 2004. « Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ? », Andersen, H. L. et Thomsen, C., *Sept approches à un corpus : Analyses du français parlé*. Genève, p. 185-212.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Detey, S. 2005a. *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de Doctorat : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Detey, S. 2005b. « Utiliser l'écrit au service de l'oral ». *Le français dans le monde*, n° 342, p. 38-40.
- Durán, R., McCool, G. 2003. « If This Is French, Then What Did I Learn in School? ». *The French Review*, n° 77-2, p. 288-299.
- Ellis, R. 1999. *Learning a Second Language through Interaction*, John Benjamins Publishing Company.
- Florale, corpus créé par Christian Surcouf et Alain Ausoni [En ligne] : <https://florale.unil.ch/> [consulté le 05 juin 2021].
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. 1956. *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier (Nouv. éd. refondue et augmentée sous le titre *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier, 1964).
- Hancock, V. 2000. « Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs ». *Cahiers de Recherche*, 16. Université de Stockholm.
- Le Bougnek, J.-T. et Lopes, M.-J. 2020. *Inspire 1*. Paris : Hachette.
- Giroud, A., Surcouf, C. 2016. « De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants ». *SHS Web of Conferences*, n° 27, p. 1-18.

Paternostro, R. 2014. « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. Raising the Awareness of Phonetic Variation in the Teaching of French as a Foreign Language : Issues and Tools ». *Lidil*, n° 50, p. 105-124. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/lidil/3587> [consulté le 01 mai 2021].

Rousset, F. 2020. *Enseignement/apprentissage du français parlé quotidien par l'intermédiaire des transcriptions appliqué à des apprenants danois débutants*. Mémoire de Master : Université de Neuchâtel.

Surcouf, C., Giroud, A. 2017. « L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable ? ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 105, p. 59-76.

Surcouf, C., Ausoni, A. 2018. « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE ». *EDL (Études en didactique des langues)*, n° 31, p. 71-91.

Thomas, A. 2015. « Nous/on : De la réalité linguistique à la salle de classe ». *Arborescences*, n° 5, p. 126-138. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1032665ar> [consulté le 25 mars 2021].

Tyne, H. 2009. « Corpus oraux par et pour l'apprenant ». *Mélanges CRAPEL*, n° 31, p. 91-111.

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

Notes

1. https://drive.google.com/file/d/12lgnOMyNBM5jvgNwgCeaGQSV9oagPvpx/view?usp=share_link [consulté le 12 février 2022].

2. Traduction des explications : *il y a* devient [ja] à l'oral ; le [ə] de *de* et *je* chute à l'oral devant une consonne.