



Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ?

Corinne Weber

► To cite this version:

Corinne Weber. Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ?. Bertrand & Schaffner dir. Quel français enseigner La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage, 2010, 978-2-7302-1547-3. hal-03143252

HAL Id: hal-03143252

<https://hal.science/hal-03143252>

Submitted on 16 Feb 2021

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

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

Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ?

Corinne Weber

Paris 3 - Sorbonne nouvelle – DILTEC – EA 2288

Introduction

On constate de façon récurrente que les notions de *français oral* ou de *français parlé* en France sont traversées par des représentations idéologiques (positives ou négatives), construites aussi bien par les recherches en linguistique et les *éternels grammairiens* (Berrendonner 1982), que par les représentations sociales ou ordinaires. L'inéluctable évolution du rapport à la parole, la variabilité des pratiques liées aux mutations sociales et technologiques modifient toujours plus ses usages et bouleversent la société française contemporaine. Mais à l'école, la langue orale continue de souffrir d'un décalage structurel entre les visées académiques, les besoins et les objets d'enseignement, malgré les approches communicatives développées ces vingt dernières années car elles n'apportent pas toutes les solutions aux tensions persistantes en didactique de l'oral (Chiss 2003, Maurer 2003, Cortier et Bouchard 2008). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) gère certains de ces décalages dans les matrices des descripteurs qu'il propose, avec la médiation culturelle comme orientation dominante mais reste relativement vague sur certains aspects, comme sur le rôle de l'oralité et de la variation linguistique.

La problématique afférente à la variabilité des discours réside dans le lien à penser la valeur didactique de la *parole* dominée par des prescriptions normatives exacerbées. Les vecteurs d'influence en jeu rendent la gestion de l'enseignement de l'oralité difficile, malgré l'avancée des travaux dans les champs de la phonétique, de la sociolinguistique pragmatique et interactionnelle (Culioli 1983, Gadet 1997, 2003, Lacks 2005, Vaissière 1997).

Nous réfléchirons sur la place de l'examen de la parole en tant qu'activité sociocognitive (Vygotski 1985) en didactique du français langue étrangère et seconde, en partant de l'idée que des bases didactiques de l'oralité plus solidement formalisées imposeront une légitimité aux usages parlés et à la prononciation. Les activités réflexives de systématisation formelle fondées sur une meilleure visibilité des traits d'organisation de la langue parlée, intégrés aux faits de variation devraient aider le formateur à mieux gérer la problématique de la ou des norme(s). La pertinence de cette démarche sera illustrée par des exemples issus d'une expérience menée avec des apprenants étudiant le français langue étrangère à l'université.

I. Variation linguistique : bouleversements et tensions

« *Vas-y molo, t'inquiète* ». Le Monde, 28. 08.2008.

I.1 Éléments d'une problématique : l'oral, source récurrente de tensions

Tout locuteur, natif, migrant ou étranger, se trouve pris dans l'écheveau de la variation avec le curseur de la parole qui se déplace selon le contexte et la relation interlocutive. Sans que ce soit le lieu de s'expliquer ici de la réalité des *français en émergence*¹ (Galazzi & Molinari, dir. 2007), les technologies récentes bouleversent les pratiques sociales de l'oral (et de l'écrit), donnant lieu à des « formes hybridifiées entre oral et écrit (...) qui modifient les paramètres de la communication au sens large » (Gadet 2007, 134). Les médias (radio, tv) sont marqués par de grandes différences d'audience, les tonalités énonciatives et les usages sont très variés : elles vont du langage surveillé à l'écrit oralisé, en passant par des langages spontanés destinés à provoquer, où se mêlent argot, violence verbale, novlangue, langage de rue et d'adolescents de « français massacré au micro » (Rossi, 2007, 32).

Le sujet parle comme les situations se présentent à lui ; le titre de la presse « *Vas-y molo, t'inquiète* » n'en est qu'un pâle reflet. Aucun locuteur français ne s'exprime de la même manière dans une même journée, parfois son langage change d'un moment à l'autre, pour peu qu'un nouvel interlocuteur arrive ou quitte la scène d'échange. Les brassages culturels et sociaux complexifient le rapport à la langue et rendent la variabilité exponentielle, entraînant avec eux des malentendus communicationnels. Les technologies informatiques (mail, chats par internet, sms) ajoutent leur part de transformations langagières à ces formes de transgression et de subversion. Aujourd'hui, on privilégie la communication en temps réel, en réduisant et en transformant le code écrit (réduction des formules d'ouverture et de clôture, accents et majuscules réduits voire omis, en réinventant les signes diacritiques, etc.). On peut dire que ces formes nouvelles, codifiées, sont proches des situations d'oralité comme le met en évidence Brandt (2007, 140-155) à travers l'usage notamment du texto.

Cette vision panoramique très rapide des mutations langagières s'inscrit sous les traits de la variation sociale et linguistique. Ce qui n'est plus à montrer c'est que des communautés entières s'y reconnaissent et que le langage parlé continue de se développer ; sa modernité s'étend dans le monde aussi bien intellectuel qu'ordinaire et confère à l'oral une place finalement de plus en plus importante. De fait, les zones frontières, entre les parlers et les représentations sociales (et scolaires) sont de plus en plus insaisissables et mouvantes à l'heure où le plurilinguisme s'étend lui aussi toujours plus. Le monde, la pensée et l'utilisation du langage sont saisies comme les aspects d'un seul processus, issus des représentations sociales, mais sont-ils si récents ?

Un inventaire sur cinq siècles a tenté de rendre visible cet univers de langage complexe : Waquet (2003) démontre le simplisme d'une équation où *oral* égale *populaire*, qui a longtemps laissé subsister l'idée que l'oral populaire est un *sous-produit de l'écrit*. En même temps, « le savoir commence dans la conversation et finit dans la conversation (...), il enseigne plus que les livres », culture que désignent d'ailleurs les Académiciens de 1694² associant une forme descriptive à un idéal qui se rapproche du discours écrit et s'éloignant progressivement des orateurs Anciens. L'auteur vise à établir la supériorité de l'oralité dans les pratiques intellectuelles de l'enseignement et de la recherche et donne un aperçu de la fécondité de l'oralité dans la production et la transmission du savoir avec l'évidence qu'enseigner

1. Cf. *Les français en émergence*, (Galazzi & Molinari, dir., (2007).

2. Cf. Première édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1694).

revient d'abord à parler. Toute cette culture de l'oral, plus tard formalisée, devient le système prescriptif et rationalisé du système.

1.2 Emancipation de la parole et effet normatif

Si la voix divine était aux origines du fondement de l'énonciation légitime, elle laisse un peu plus tard la place à la voix politique et aujourd'hui elle tend à être remplacée par la voix des médias. En effet, l'oralité s'accompagne de procédures et de modalités nouvelles, subtiles (le SMS), plus simples (les forums sur internet) et les langues de spécialité multipliées. La parole apprend des voies nouvelles (médias, TV, radio, internet), créditant ainsi des manières de parler toujours plus variées. Qui parle et quelle est cette énonciation ? Est-elle surtout collective, individuelle ? Est-elle surtout extérieure à la classe de français (quelle qu'elle soit), lieu pourtant où la parole fait partie des apprentissages ? Dans sa dynamique, la parole s'émancipe. Mais elle resurgit sous un jour nouveau, elle joue toujours un peu plus son rôle dans la partition de la communication, sous toutes ses formes.

Ce changement de paradigme donne certes une dimension plus libre et plus légère à la parole ou plutôt à l'oralité, grâce aux nouveaux supports. Mais l'écrit oralisé (dans les courriers électroniques par exemple) est pris dans les mailles d'un filet où coexistent formes parlées et écrites. Peut-être est-il le moment d'y voir les traces d'une lente évolution du rapport à la parole et à l'écrit, évolution qui se situe dans les rapports entre acteurs sociaux et entre parole et écriture avec « l'accès de ces acteurs à des espaces publics marqués par la variation et où s'affiche une variété de pratiques et de représentations sociales attachées à la diversité de ces usages » (Coste 2008, 274). La question est de savoir si la didactique veut écarter ces réalités voyant dans l'émancipation une menace plus qu'une évolution naturelle ?

On ne peut plus se permettre d'évincer la réalité de ces phénomènes dans l'enseignement langue seconde ou étrangère et faire comme s'ils n'existaient pas. Dans les représentations sociales, on va de la tendance puriste qui consiste à écarter ces usages dans les apprentissages, considérés comme des éléments marginaux du système, à une tendance à placer les langages au même niveau voir à n'en faire qu'un seul. Les enseignants eux-mêmes sont imprégnés de l'effet normatif du langage (*on ne va tout de même pas enseigner un mauvais français ?*), le journaliste aussi se demande si *le fleuron de notre patrimoine va-t-il être bradé ?*³

Cette idéalisation de la compétence du locuteur, qui repose sur une volonté d'homogénéisation de la langue, n'est résolument qu'un reflet imparfait de la réalité orale. Elle se heurte au paradoxe des discours de politique éducative actuelle qui tendent à promouvoir le plurilinguisme et valoriser les répertoires plurilingues. Sans qu'il y ait lieu d'entrer dans ce débat, quel « objet » faut-il enseigner au XXI^e siècle ?

1.3 Un cadre théorique multidimensionnel

Dans cette approche qui relève des sciences du langage dans une perspective didactique, plusieurs éléments théoriques vont servir de base à notre réflexion. Nos données s'appuient sur l'affirmation d'abord que le langage est l'instrument privilégié des relations sociales, grâce à la présence d'interlocuteurs en interaction. Les discours (contenus et forme) qui s'élaborent par les sujets (interactants ou locuteurs) constituent la résultante de la situation⁴ dans laquelle ces discours sont produits (Kerbrat-Orecchioni 1990), mais aussi le lieu de leur transformation, avec tout ce que cela suppose d'immédiateté, de varia-

3. Cf. Article de presse : « Faut-il simplifier la grammaire ? » *Le Figaro*, 30 novembre 2007.

4. Le terme *situation* est polysémique et multidimensionnel, il peut recouvrir de multiples réalités.

tion permanente et de difficultés de repérage de la (ou des) normes. Posé comme « fonctionnalité de la communication » le rôle de la parole d'une culture à l'autre renvoie également aux travaux de pragmatique contrastive (Traverso 1999)⁵.

Cela nous amène au carrefour d'un champ conceptuel problématique: le chercheur doit comprendre toute la complexité du paradigme des pratiques et des actions qu'il analyse, ce qui rend difficile d'écarter la dimension axiologique. Dans sa tentative d'articuler les conditions contextuelles avec les composantes en jeu pour délimiter l'objet, des phénomènes isolés vont devoir être cloisonnés. Le discours parlé impose une autre vision que celle qui se dessine habituellement autour des références de l'écrit.

L'oralité est le point de départ de cet objet sensible, mais qu'entend-on par *oralité*?

Pour Meschonnic (1982, 18) l'oralité est « l'intégration du discours dans le corps et dans la voix et du corps et de la voix dans le discours ». Passant d'une notion sociolinguistique et ethnologique de l'oralité, mais aussi anthropologique, un dénominateur commun traverse l'ensemble de ces champs, c'est résolument « la présence du rythme et de la prosodie dans le sémantique, c'est-à-dire dans les modes de signification ». Ce changement de paradigme est intéressant pour notre propos et n'est pas sans conséquences: « dans le *signe*, comme modèle de référence n'entraîne pas le corps dans la tradition linguistique, il est pourtant le mouvement même du sujet dans son langage » souligne encore Meschonnic. C'est de cette manière que s'expliquaient les caractéristiques de l'oral fondées sur la rationalité. Pourtant, la voix fait parfois la syntaxe; « alors » selon l'intonation du locuteur (neutre, suraigüe, ascendante) peut renvoyer à l'exaspération, à la surprise, à l'attente d'une réponse, etc.

Dans l'espace de la classe - lieu de l'appropriation de la langue - il est plus aisé de s'appuyer exclusivement (ou presque) sur l'artificialité de la langue que sur sa variabilité qui est déroutante et perçue comme étant contre-productive. Parler de variation en didactique de l'oral suppose en somme tout un questionnement, voire une prise de position sur un éventuel cadre descriptif, incluant de façon incontournable les concepts d'*usages*, de *variation* et de *norme* toujours en débat ⁶⁶. Car entre les sillons du social et du linguistique, nos apprenants ne savent pas toujours comment se positionner, s'adapter ou comment interpréter certains usages tel que: *c'est pas dans la poche mais ça marche d'enfer*, ou comme cet étudiant coréen arrivé en France et qui déclare: « *pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* » (Weber 2006a)? Si le français parlé *standard* est un repère pédagogiquement important, il ne s'agit pas pour autant de le remplacer ou de l'éliminer; un questionnement s'impose toutefois.

II. Les normes de l'oral, quel questionnement didactique?

II.1 Le poids des discours idéologiques

Dans la continuité de notre réflexion, l'inéluctable évolution du rapport à la parole entraîne celle du rapport à la norme: comprendre comment s'exercent la ou les norme (s) et les discours normatifs qui jouent un rôle dans les procès de communication, nous paraît essentiel. Mais de quelle norme parle-

5. De nombreuses études montrent que si la communication se déroule de la même manière dans tous les pays anglophones, Herbert (1989) a montré que l'on ne formule pas de la même manière les compliments, on ne réagit pas de la même manière à la réception d'un cadeau, aux USA ou en Afrique du Sud. Or, la langue n'est pour rien dans cette différence de rituel. La variation linguistique ne saurait toujours être assimilée à la variation culturelle.

6. Les débats sont vifs dans le champ de la sociolinguistique, autant sur la neutralité axiologique développée autour de la norme (cf. Siouffi, ici même) que sur l'épistémologie relative à ces questions.

t-on lorsque l'on dit « bien parler » ? Quel critère est valorisé dans l'apprentissage de la production : la construction du discours, la qualité de la prononciation, le choix du lexique ? Quelle description ou quel modèle linguistique le détermine ou doit-on juste parler d'acceptabilité ?

Pour Berrendonner (1982, 15) il y a une norme, « chaque fois qu'un ensemble donné d'objets se trouve muni d'une partition en deux sous-ensembles, dont l'un est marqué par l'autre (...) Les prédicats évaluatifs le plus couramment employés (ensemble *E* et non-*E*) sont dits « correct/pas correct, élégant/non élégant »⁷. La dimension normative se situe au même plan que celle du prescriptif : or s'il y a pluralité de normes, est-ce que cela suppose que nous sommes face à une pluralité de descriptions ? Cette question nous renvoie au cadre épistémologique sur le lien entre *système, norme et usage*⁸. Le normatif est ainsi adjoint au jugement de valeur, comme les conduites classificatrices (correct/incorrect), de hiérarchisation (bien/mal parler, riche/pauvre) des français parlés en didactique : les travaux de Bourdieu montrent par exemple que le « prestige verbal » comme point étalon confère un certain *statut* au sujet parlant. C'est sur ces bases que s'opère le fonctionnement du discours normatif.

Mais la parole renvoie d'abord à la verbalisation et à ses caractéristiques, notions souvent écartées voire ignorées dans les représentations ; les Français on le sait, accordent moins d'importance à la prononciation qu'à l'orthographe correcte. Jusque dans les années 1960, la linguistique était *sans voix*, comme dit Meschonnic. Il était en effet difficile d'isoler la parole et de la décrire objectivement. « Un français sera toujours plus distingué si sa syntaxe est impeccable et s'il choisit le mot juste » (Martinet 1969, 123). Concernant la prononciation, l'évolution de la norme ou des normes dépend à la fois des discours idéologiques, de la complexité de sa situation à travers le temps et dans l'espace (en France et hors de l'hexagone) et de l'objet qu'on a construit et rationalisé à des fins d'apprentissage.

Le travail de Morin (2000) nous apporte un éclairage intéressant sur cette question : le modèle de prononciation valorisé dépend d'abord de la classe sociale dominante allant de celle de la Cour à celle de la bourgeoisie parisienne, soit, la « conversation soignée des lieux de l'aristocratie. C'est ce parlé qui figurera dans les traités de prononciation et dans les dictionnaires à l'intention des étrangers et des provinciaux de bonne famille » (Morin 2000, 93). Ces représentations idéologiques sont véhiculées jusqu'au début du vingtième siècle et longtemps alimentées par les communautés intellectuelles⁹ ; jusqu'au moment où ces discours provoquent discorde et révolte. Le berceau de la France ne peut être le seul dépositaire du français prononcé normatif. Sans entrer dans le détail de ces débats, Léon (1966) propose la terminologie de *français standard*, avec le parlé des médias comme référence, mais dont les présupposés scientifiques sont régulièrement remis en cause. À la même époque, Delattre (1966) suggère un classement fonctionnel de l'intonation du français, également très critiqué par les structuralistes, alors qu'il ouvre les portes à l'étude des fonctions démarcatives des unités syntactico-sémantiques, à celle de l'organisation du message dans l'énonciation, et aux fonctions expressives (Léon 1970) qui enrichiront la didactique du français, langue maternelle et surtout de langue étrangère.

7. Pour Vaugelas (1647) dans, *Remarques sur la langue française*, il y a deux sortes d'usages, « un bon et un mauvais ». *Le français correct*, titre des Instructions officielles pour l'enseignement du français à l'école élémentaire (1923 et 1936) est un autre présupposé allant dans ce sens. Pour Mounin G. (1975), in *Clefs pour la linguistique française*, « l'attitude grammairienne ordinaire (encore dénommée grammaire traditionnelle) est normative. Elle enseigne comme il faut dire ».

8. Cette problématique a fait l'objet de deux journées d'étude organisées à Montpellier (EA Dipralang) en 2003. Voir aussi, *Les linguistes et la norme* (2007).

9. En 1936, Fouché parle encore de « français de la bourgeoisie cultivée » toute autre prononciation étant déplacée ou défectueuse, tandis que d'autres s'insurgent sur le « parigot » qui ne devrait pas être l'étalon de la norme. Voir aussi, Schmitt (1977).

Pendant ce temps, les travaux de phonétique se poursuivant, on se demande que faire des effets des prononciations socialement ou géographiquement trop marquées. Le modèle de la prononciation va s'élargir, définie comme « une prononciation commune acceptée partout et que l'on pourrait appeler standardisée » (Carton, Rossi, Autesserre & Léon, 1983, 77) même si les usages et les variétés parlées hors de l'hexagone restent exclues de cette problématique tel que le souligne Morin (*ibid.*, 99). Si la question de la prononciation n'est plus très préoccupante pour les français, elle l'est pourtant pour l'étudiant étranger qui arrive en France, avec des déclarations comme : « *je suis venu en France pour prononcer comme les Français* », motivation avancée bien avant le critère qui consiste à « bien communiquer » selon un sondage effectué auprès d'étudiants inscrits dans une université française (Weber 2006b). Mais quelle est la position de l'Institution ? Les supports de référence des usages en classe de langue tracent l'esquisse d'une réponse.

II.2 De nouvelles sources de référence

Les dictionnaires de prononciation du français sont censés donner une prononciation figurée pour l'ensemble des mots français, il suffit d'évoquer la transcription phonétique du dictionnaire, située à proximité de sa graphie. Les règles sont fondées sur l'orthographe, avec le concept d'une prononciation d'un écrit oralisé. Prenons le mot « *seconde* » qui, en usage va se transformer. Par exemple : « *un élève en seconde* » sera dit « *un élève en z'conde (voire) en z'gonde* », selon l'assimilation consonantique qui va s'opérer du fait des consonnes en contact. La prononciation effective n'a plus rien à voir avec celle offerte par la référence du dictionnaire. Il a fallu attendre le dictionnaire de Martinet et Walter en 1973 qui propose une prononciation du français dans son *usage réel*, à la lumière des travaux en sciences du langage. Mais la polémique sur la norme reste vivace, la question du recueil des données, de la méthode, de l'échantillon social, ou des conditions d'enregistrement, etc., sont des points permanents de critiques sur la scientificité de l'approche¹⁰. Les normes de prononciation continuent d'avoir la vie dure quand on les envisage sous l'angle de la didactique, avec certains mots tenus en vedette pendant que d'autres usages, utiles dans l'apprentissage du français en sont écartés.

Dans le champ du FLE, la méthode verbo-tonale avec « Voix et image de France » a pris son essor dans les années 1970, la phonétique intégrée, faisant son entrée dans les manuels qui eux-mêmes évoluent vers le cap communicationnel des années 1980. Le champ se complexifie pour l'enseignant : les connaissances issues des travaux de phonétique sont difficiles d'accès et la transposition didactique pour ce qui est de l'activité de systématisation de l'oral est souvent fondée sur la répétition de sons et dite *rébarbative* par les apprenants. La prononciation reste donc le parent pauvre en didactique du français. Dans les classes d'accueil plurilingues, ou dans les amphithéâtres des universités, dans lesquelles cohabitent toujours davantage de langues (secondes ou étrangères), ce problème est accentué, la verbalisation orale n'étant pas considéré comme objet d'apprentissage. L'expérience montre que les apprenants de FLE qu'un locuteur félicite de *bien parler français* déclarent presque aussitôt, « oui mais... je fais des fautes ». Leur représentation de la norme est l'empreinte d'un rapport à la langue d'une étonnante exigence, quelques soient l'origine et la nature de l'apprentissage du français langue étrangère.

Quand on demande aux praticiens de FLS « comment enseignez-vous l'oral ? », on se heurte aussi à des réactions investies d'incertitudes face au « tout langagier » intuitif et aux pratiques malcommodes,

10. C'est le cas entre chercheurs comme Gougenheim, Grammont, Straka et Martinet qui trouvent difficilement un consensus à la question de fond : qui détient la norme ?

avec les publics aux biographies langagières variées. Il est vrai que le milieu scolaire a la légitimité de multiplier ces actes illocutoires d'affirmation (*on ne dit pas, c'est incorrect, etc.*). Le discours normatif, en effet doté d'un *caractère conatif* reste par sa rhétorique largement implicite. Il s'exerce à travers des formules assertives qui disent plus ou moins implicitement vers quelle norme il faut tendre et se conformer. C'est le rôle du maître « Fais une phrase/parle correctement/articule/on ne dit pas, etc. » Même dans la presse contemporaine, ce procédé revient d'ailleurs en force avec un grand titre : « Ce qu'il faut dire » ¹¹:

- *Je vous en prie et non de rien*
- *Il paraît et pas à ce qu'il paraît*
- *Parfois ou quelquefois et pas des fois*
- *Je vous embrasse et pas on se fait la bise*

Ce mode d'exercice des normes confronte un discours règlementaire et un discours souvent assujéti, qui renvoie tantôt à la prononciation, à la mise en discours ou au choix lexical. Que faire ? Déclarer « comment dois-je parler dans tel contexte ? » n'est pas toujours l'issue la plus efficace car nous sommes à nouveau face à un effet normatif et restrictif. Deux remarques s'imposent résolument : la première est celle de la parole, instituant d'une variété de normes, qui nous incite à proposer la formulation : tel contexte appelle telle conduite sociale et langagière. C'est cette orientation qui doit constituer le repère à mettre en valeur dans les représentations voire dans la formation des enseignants. La seconde concerne le métalangage à investir qui est à considérer avec soin, car il est choisi d'après la logique de fonctionnement de la parole. L'enseignant est le premier interlocuteur de l'apprenant, le premier qui porte sur lui le vêtement de l'oralité : s'il s'évertue à rester fidèle à l'image de la norme de l'écrit en toute situation, il prend l'apparence d'un vêtement rétréci dans lequel le sujet se sent étriqué. S'il l'adapte tantôt au cadre ritualisé relatif aux besoins de la classe (ce qu'il fait sans doute naturellement), tantôt au cadre de la conversation, c'est-à-dire de la parole que nous qualifierons *d'ordinaire*, il peut en extraire momentanément certaines formes, les expliciter par des règles de fonctionnement de la parole. L'apprenant n'en comprendra que mieux la structuration variée, et atténuera le caractère aléatoire qu'on lui attribue souvent.

Contexte et subjectivité peuvent être deux entités en conflit. En effet, nous évaluons naturellement la parole, la nôtre et celle de l'autre : « *il n'est pas clair, sa parole est confuse, je n'ai pas assez précisé peut-être ?* ». Elle porte sur la capacité à faire des choix de langage dans l'instantanéité du cadre discursif susceptible de changer, d'un moment à l'autre et en présence parfois des mêmes interlocuteurs. Dans toute société, la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures. Elle a pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, déclarait déjà Foucault (1971,10).

Si la norme objective pouvait correspondre aux normes systémiques de la langue, les normes

tions observées). Cosériu (1952) déjà voyait un caractère individuel et social dans l'action du sujet parlant¹².

Des produits oraux comme, « *c'que j'ai peur, c'est son père* » renvoient à une norme fonctionnelle, telle que l'entend Troubetzkoy (selon une moyenne linguistique et sociale). Le matériau linguistique mobilisé par le locuteur se marque dans une prose orale que l'on peut qualifier d'*ordinaire*, sans qu'elle soit pour autant qualifiée de « pauvre » (Weber 2008b). Vus sous cet angle, ces discours – fréquents dans les usages des natifs sont-ils à inscrire sur l'axe de la norme prescriptive comme on aurait tendance à le faire de « *la femme que j'habite avec* », où l'emploi de « que » est inapproprié ? Les corpus oraux du GARS montrent que de telles constructions sont fréquentes dans la parole quotidienne des usagers.

Nous voyons que la coexistence de ces éléments superposés et pas toujours repérables configure la parole (sociale, scolaire, interactionnelle) selon une ligne ininterrompue de pratiques et par conséquent d'activités sociocognitives au sens où l'entend Vygotski (1985) : elles s'élaborent et se transforment, se construisent et se reconstruisent au gré des situations, la parole est la variabilité même souligne Gadet (2000) d'où l'intérêt de ne pas en raccourcir l'échelle des critères.

III. Elargir la vision normative

III.1. Norme (s) et compétence à communiquer

L'élargissement de la normativité discursive en didactique du français langue étrangère nous semble donc indispensable. Notre proposition est de tendre vers une plus grande proximité réflexive entre *fonctionnement du langage* et de la *langue*, entre *grammaticalité de l'oral* et *grammaticalité de l'écrit*, entre *prononciation fantasmée* et *parole sociale*. Elle renvoie à la valeur pragmatique des discours. Pour ce faire, il faut avant tout s'affranchir un tant soit peu du paradigme logico-grammatical classique, auquel est rattachée la vision traditionnelle de la phrase. La verbalisation est à voir comme un ensemble d'unités « verbales et mentales » qui forment des unités ou groupes de sens, issues des diverses interactions, mais dans cette chaîne complexe du discours verbal, le concept de « compétence de communication » joue un rôle depuis une vingtaine d'années, même dans les représentations normatives. Certes, ce concept ne cesse d'évoluer mais un certain nombre d'indicateurs sont manquants¹³. La linguistique interactionnelle a de toute évidence des retombées avec la version interactionnelle qui prend la relève de la compétence de communication, en tous les cas pour le traitement de l'oral. Il s'agit de maîtriser en FLE/S un ensemble conjoint et étroitement dépendant de procédures pour réussir un échange. Toutefois, le travail de contextualisation associé aux catégories langagières disponibles ne se dissout pas toujours naturellement dans la compétence à communiquer.

L'orientation que Hymes (1984) appelle de ses vœux a été riche de leçons pour ce qui concerne le travail sur les ressources dans l'activité verbale : tout en refusant l'opposition que propose la linguistique entre grammaire et usage, pour Hymes c'est la nature des « moyens de la parole » qu'il faut reconsidérer afin de les rendre opératoires dans l'émergence de leur contexte et dont ces moyens sont soli-

12. On soulignera également que le rapport du sujet à la langue – la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant et sujet social – fait intervenir l'imaginaire en contexte pluriculturel tel que l'entend Houdebine (2002). Ce rapport souvent énonçable en termes d'*images* participe des représentations sociales et subjectives et tend à les alimenter.

13. Les représentations de ce concept ne sont que timidement stabilisées, même si les fondements de base reposent sur le modèle canonique de Hymes qui trouve un relatif consensus dans la communauté éducative et scientifique.

dares. Cette vision de la « compétence communicative », peut encore être reliée à un interactionnisme d'inspiration ethnométhodologique, puisqu'il s'agit de productions socialement situées : le « travail des ressources » évoqué plus haut, consiste donc à rendre intelligible une activité de production située, de formes linguistiques, dans le contexte de l'interaction et constitutif du répertoire de chacun des locuteurs. Les mécanismes de co-production de sens sont infiniment plus complexes que leur limitation à la « communication », sans parler de la séparation entre les mots et les choses, vieux débat accablé de griefs. L'interaction - pratique sociale et située - est bien plus organisée qu'on ne le pense, le sens se construisant *dans* la dynamique de l'interaction. A cet égard, nous ne pouvons que suivre la réflexion de Py (1997, 207) lorsqu'il déclare que « le code linguistique est sous-déterminé et que le sens effectif d'une expression résulte d'un processus collectif complexe qui ne parvient à son achèvement que par l'activité énonciatrice ou interprétative des interlocuteurs ».

Dans ce mouvement à géométrie variable, la partition se décline à l'infini puisqu'elle doit concilier communication cognition, interaction et appropriation. Mais parallèlement, elle suppose des normes, plus précisément des choix de normes, d'ordres syntaxiques, prosodiques, énonciatifs et lexicaux.

L'activité verbale se déplace donc sur l'axe de la variabilité contextuelle : il ne peut y avoir qu'une norme mais **des normes**, qui sont à voir en tant que processus. Une conversation peut tourner autour de la qualité d'un film (type d'interaction qui appelle une énonciation standard) et s'interrompre instantanément par l'exclamation d'un des interlocuteurs :

- *quoi ! t'as vidé toute la bouteille ?*
- *pourquoi ça t'(e) dérange !*
- *oh ! m' saoule pas...*

Ainsi, la variabilité est inhérente à l'interaction et c'est au cours de l'échange que la norme émerge et entraîne des transformations ; la prononciation se relâche (absence de la négation, raccourcissement des syllabes), lexique plus familier, ironie marquée par l'intonation sur '*ça t'dérange*', le terme *saoule* qui prend un autre sens que celui attribué à l'alcoolisme, etc. On ne change pas la langue, on change et on manipule des outils, on ajuste des représentations : la vision cloisonnée autour de standard/non standard, riche/pauvre, ou d'autres occurrences souvent déclinées ne suffit plus, elle tend à paralyser le véritable fonctionnement des discours.

Certes, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (1996/2001) gère certains de ces décalages mais son rôle n'est pas d'affiner ces questions dans leur détail. Rappelons que la compétence à communiquer comprend les composantes sociolinguistique, pragmatique, stratégique, linguistique et surtout culturelle (malentendus, implicites codés, rituels sociaux). L'interrelation entre ces composantes renvoie à la capacité à communiquer langagièrement. Cette dernière suppose une *conscience langagière* comme on a une conscience phonologique ou linguistique de la langue étrangère car l'usager de la langue doit pouvoir mettre en œuvre des aptitudes répondant à la mouvance de la communication par des opérations métacognitives (de contrôle et d'interprétation des discours) et socialement marqués. Les choix de normes font partie intégrante de cette compétence stratégique qui commande les comportements langagiers observables (Beacco 2007).

L'activité réflexive peut être d'ordre **métanormative** ; car localiser pour comprendre les points d'achoppements qui entravent la communication est à considérer avec soin (normes lexicale, syntaxique, pho-

nologique, paraverbale et discursive). L'apprenant est en effet habitué à situer la norme par rapport à une seule référence (l'écrit). Or à l'oral, la référence est la diversité même : réduire les parlers à une seule norme sous-entendrait de réduire les variantes à un parler unique ou à une moyenne des usages ! D'un point de vue didactique, la question des normes est dépendante de la composante pragmatique, qui nécessite peut-être d'être revisitée.

III.2 Objectiver la valeur pragmatique pour comprendre les normes sociales

Mettre à la disposition du sujet - apprenant des moyens de reconnaissance des marques de la communication parlée pour l'aider à comprendre les normes sociales (choix langagiers, stratégies à déployer, savoir - être, etc.) est une manière d'objectiver la composante pragmatique.

Ces moyens langagiers à mettre en œuvre sont résolument fonctionnels : le repérage des genres verbaux et des effets intersubjectifs (d'ironie, de parodie, etc.) sont à rattacher à une réflexion sur l'oralité, le recours aux scénarios d'échanges interactionnels, la maîtrise des jeux de cohésion ou de cohérence en font également partie.

La place du contexte dont nous avons souligné l'importance, joue dès lors le rôle de pivot dans l'activité verbale qui conditionne les choix syntaxiques et discursifs réalisés par l'apprenant - locuteur au cours de l'échange. Le contexte est tout aussi décisif dans l'identification de la signification implicite du discours adressé : la maîtrise de stratégies spécifiques réduirait les écueils liés à la normativité sociale (cadre familial, scolaire, insertion professionnelle, environnements technologiques et audio-visuels). L'échange obéit donc à toutes sortes de règles qui s'emboîtent les unes dans les autres, et c'est dans et par cette dimension pragmatique globale qu'émergent et s'élabore la *conscience normative*.

En somme, les questions de la réception, de l'oralité et de la variabilité sont finalement les parties cachées de l'iceberg : il nous reste à montrer qu'elles n'en sont pas des sous-produits.

IV. Oralité, variabilité, les faces cachées de la communication

Objectiver et superposer les normes en classe de langue est néanmoins délicat ; rendre opératoire l'ensemble des données, croiser la théorie et les besoins en didactique suppose un va-et-vient qui laisse encore des questions sans réponse.

Dans ce champ de la transposition didactique nous proposons de présenter un exemple.

Une classe d'étudiants étrangers en formation à l'université¹⁴ a été soumise à une activité de systématisation formelle en production orale, adjointe aux objectifs communicationnels menés en amont avec le groupe. L'idée centrale proposée dans la classe était de montrer qu'au même titre que l'écrit, l'oral est un système qui se construit, avec des variations régies par des règles, et qu'il était intéressant pour l'apprenant d'avoir une meilleure visibilité des traits de la parole.

En essayant de tirer partie de la variété des ressources en émergence, l'idée est de tendre vers une nouvelle forme d'abstraction qui pourrait être mise en œuvre en didactique de l'oral.

14. Cette expérience a été menée à l'Université Marc Bloch – Strasbourg – avec des étudiants étrangers de niveau B2 venus se perfectionner en langue et culture française, dans le cadre des Cours internationaux d'Été (juillet 2005).

Le choix du support dépend bien entendu du niveau du public, le degré de complexité des activités pouvant varier selon le niveau. Si de nombreux aspects sont en jeu, nous nous limiterons ici à un exemple qui met en exergue quelques traits phonologiques et quelques-uns des procédés grammaticaux spécifiques de l'oral¹⁵.

Exemple 1 : Un extrait de corpus oral enregistré et retranscrit a été exploité avec les apprenants à partir d'extraits de films qui traduisent l'authenticité des échanges, comme celle du repas familial dans « *Prête-moi ta main* » (Eric Lartigau 2006) avec A. Chabat et C. Gainsbourg.

Etape 1 : Visualisation de l'extrait

Etape 2 : La parole matérialisée et localisée

Autour du repas familial, une femme s'adresse à son frère :

- *il est temps q' tu't trouves une petit' femme maint(e)nant qui va s'occuper d' tout ça*
- *non mais attendez, d'abord, j'ai 43 ans, et puis qu'est c' qu'i' vous prend d' partir comme-ça en ville comme ça d'un coup là ?*

L'apprenant a pu observer et prendre conscience :

- du compactage des unités de sens « *qu'tu't'trouv' une p'tit' femme* » structure éloignée du modèle de la phrase (sujet + verbe).
- de la chute de la voyelle 'e' qui provoque des écrasements phonétiques et modifie la structure d'ensemble de l'unité verbale, ce qui dans la dynamique de la parole peut dans certains cas entraîner des difficultés de réception/compréhension.
- de la juxtaposition d'unités courtes propres à l'oral « *d'tout ça* », « *d'un coup là* » qui peut dérouter les étudiants étrangers quand ils s'adressent à des natifs : du point de vue structurel, les redondances de groupes nominaux et la fréquence d'anaphoriques permettent de faire l'économie de propositions ou de syntagmes : *c'est* ou *il y a*, peuvent remplacer une proposition entière.
- de l'intonation et de la durée de 'là' (d'un coup là) qui sont les supports de l'énonciation ; 'là' renvoie à tout un contexte partagé par la famille. La présence des ligateurs, opérateurs pragmatiques ou mots du discours selon Ducrot (1984) ont une fonction de lien, dont le statut change d'un contexte à l'autre. Si le locuteur varie l'intonation, il peut prendre une valeur de ponctuant ou servir à valider de ce que dit l'autre (*c'est ça, hein, d'accord*). Ils traduisent la relation intersubjective entre interlocuteurs, représentée différemment à l'écrit et à l'oral (*là, voilà, c'est ça, quoi*, etc.).

L'emploi de ces formes subit des variations qui rendent la réception opaque chez le locuteur non natif ; lorsque l'intonation entraîne par exemple un changement de sens de l'énoncé. Or cette dimension subjective mérite d'être prise en compte, l'apprenant non natif ne saisissant pas toujours son sens ou son emploi, comme cet étudiant qui s'interroge : *pourquoi les français disent « quoi » sans arrêt, même quand ils ne posent pas de question ?* De tels repérages formalisés et objectivés facilitent surtout la réception, qui, dès le niveau A2 peuvent être abordées.

Exemple 2 : Le support filmique « *Les visiteurs* » (J.M. Poiré 1993) offre une vision des phénomènes d'oralité dès l'ouverture de la scène :

- *Le cuisinier : Allo ? (sur un ton brutal)*
- *La Comtesse : Monsieur Jacquard s'il vous plait pour Béatrice de Montmirail*

15. Voir les travaux de Bilger (1999), Blanche-Benveniste (1997), Capeau (2005) Gadet (1989)

- Cuisinier: *Bonjour Mme La Comtesse c'est Frédéric à l'appareil*
- La Comtesse: *Bonjour Fred, Jacques-Henri est dans le coin ?*
- Cuisinier: *Je vous le passe. Je vous préviens il est entrain de faire réparer sa chaudière, il est à cran*
- Le plombier: *c'est vous qui me l'avez demandé*
- Le cuisinier: *Oh, je vous en prie ! Qu'est-ce qui se passe ?*

Cet extrait de dialogue a offert des repérages :

- au niveau phonétique : les écrasements de syllabes liés à la chute du 'e', (*c'qui s'passe*).
- au niveau prosodique : les marques subjectives dans l'ouverture du dialogue « *Monsieur Jacquart* », caractérisés par une intonation montante et un allongement très marqué, indices de grammaticalité supra-segmentale socialement codés (*(Jac)qua ::rd*), signes d'appartenance à une communauté sociale de type aristocratique, ici stigmatisée.
- au niveau syntaxique ou structurel : la marque conclusive « comme quoi » sert à ponctuer et à clôturer la réplique (Traverso 1999), l'absence fréquente de lien explicite entre les segments de la parole, l'introduction d'un thème par « *c'est vous qui* » sont des structures typiques de l'oral.

Sans multiplier les exemples ici, l'étendue des marques d'oralité, de variabilité des usages, où cohabitent différents aspects sont intéressantes à proposer aux apprenants étrangers. Certaines de ces marques troublent l'interprétation, c'est le cas des expressions toutes faites où un effet intonatif peut par exemple inverser le sens (*bonjour l'angoisse – est-ce bien raisonnable – ben bravo – tout fout l'camp – (ch)te dis pas...*). De même, l'expression figée « *c'est la croix et la bannière* » ne renvoie pas naturellement à un effort qui coûte, la fantaisie visuelle (*je ne suis pas (ch'uis pas) dans mon assiette* » n'a pas permis à nos étudiants non natifs de deviner un état affaibli, malgré huit années de cours de français dans leur pays d'origine. D'autres procédés typiques de parlers contemporains ; *ça fait technique, ça arrache, ça marche d'enfer* méritent d'être explicités.

Est réactualisée ici, la valorisation de la dépendance contextuelle comme enrichissement sémantique selon Moeschler (1996, 70) mais aussi le lien de dépendance du *sens* avec l'*usage*, préconisé il y a longtemps déjà par Wittgenstein.

En croisant les usages, on croise en quelque sorte l'axe paradigmatique (de la communication sociale) avec l'axe syntagmatique (de la langue, qui passe par la reformulation/transformation des données). De tels supports qui offrent un environnement d'accueil de l'*oralité* permettent d'envisager l'oral comme outil d'organisation, de structuration des usages et des variations ainsi qu'une interrogation sur les normes.

Enfin, l'absence du subjonctif est fréquent chez les usagers non natifs mais aussi chez les natifs (cf. corpus oraux du GARS) « *au chocolat ils sont meilleurs bien que ceux-là, au beurre, sont pareils* » : fautive à l'écrit, une telle construction choque moins à l'oral ; les unités parlées font intervenir des conduites, des gestes et des intentions qui complètent l'emploi syntaxique.

Ils mettent aussi en relief les covariations des styles de parlers aux différents niveaux où ils peuvent se situer ; entre un cuisinier et la comtesse (les visiteurs) ou d'un contexte communicationnel à l'autre. Nous avons conscience que seule une transposition rigoureuse pourra véritablement les rendre opératoires dans la classe et légitimer les formes codées de la communication.

Globalement, cela signifie qu'il reste à élaborer d'une taxonomie d'objectifs planifiable et fondée sur l'articulation entre norme langagière et norme sociale. A tout moment en effet, le sujet doit être en mesure d'ajuster, de modifier, d'adapter ses stratégies à son interlocuteur. Le cadre d'application de la compétence à communiquer a aujourd'hui un caractère multidimensionnel et qui n'a rien d'un caractère statique : le sujet doit savoir comment procéder, comment faire ses choix et comment se comporter en situation.

En somme, il ne s'agit pas d'une simple application de savoirs, de normes et de stratégies, mais d'une co-construction/reconstruction permanente et singulière.

Cette réorientation du potentiel discursif peut avoir une fonction de régulation des discours et favoriser un meilleur autocontrôle du langage (Weber 2008b) : elle évite de hiérarchiser les langages, car en catégorisant les parlers on cloisonne les individus et on fige les normes au lieu de les élargir. Commençons par désenclaver, dans la classe et en dehors de ses murs, le caractère pluridimensionnel du langage. L'ensemble de ces données vont dans le sens de ce **continuum** de la parole à laquelle on accordera la légitimité qui lui revient. La mise en avant des composantes pragmatiques, davantage articulées à la signification des discours dessine une convergence avec la linguistique pragmatique, précisément avec la linguistique de la parole ; toute énonciation « quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu », touchant à la vie quotidienne, à la connaissance, etc., écrit Bakhtine (1977, 136). Enfin, accorder une plus grande place à l'oralité avec des arrêts pédagogiques sur la base de séquences de films, où d'extraits où est matérialisée la parole est aussi un support à la compréhension, source intéressante d'observation ou d'analyse comme représentation la plus authentique possible de l'échange.

V. Réflexion conclusive

Au delà des fantasmes de mises en frontières des parlers et au delà aussi de la juxtaposition des langages et de leur variabilité qui n'émergent que de l'interaction elle-même, de nouvelles prises de conscience sont possibles : – il n'est plus nécessaire de traverser le mythe dualiste écrit/oral, standard/non standard, paradigme dans lequel s'enracinent les idéologies. – La fluctuation et la pluralité du langage nous mènent vers une autre unité des parlers, précisément vers celle d'un continuum dans lequel contexte, discours, oralité et sujet d'énonciation se présupposent mutuellement.

Pour le didacticien, une réflexion sur les ressources et les contenus est à poursuivre et des bases didactiques solidement formalisées sont à élaborer. Elles pourront alors imposer une légitimité aux usages parlés et à la variation, et ce, dans sa dimension structurelle intrinsèque : en explicitant les liens de dépendance entre lexique, grammaire et oralité, à partir du « corpus de référence du français parlé » en cours d'élaboration (voir Detey, ici-même). Enfin, cette réflexion pointe une autre question, celle des processus de gestion de la variation en tant qu'éléments de subjectivation, de construction cognitive et de socialisation.

Références bibliographiques

- Bakhtine M., (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Gallimard.
- Berrendonner A., (1982), *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*, Berne, Peter Lang.
- Brandt S., (2008), « Parlez-vous texto ? », *L'oral en représentations, Décrire, enseigner, évaluer*. PARPETTE C. ET Mochet A. M. éd., Belgique, Proximités - EME, 135-158.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Paris, Didier.
- Cappeau P., (2005), *Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français*. LIDIL 32.
- Carton F, Rossi M., Autesserre D., & Léon P. (1983). *Les Accents du Français*. Paris: Hachette, De Bouche à Oreille.
- Chiss J.-L., (2003), « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif », *Didactiques de l'oral*, Actes de la desco, crdp, Basse-Normandie, p. 13-21.
- Cortier C. et Bouchard R. (coord.) (2008) « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? », *Le français dans le monde Recherches et applications* 43.
- Coste D., (2008), « Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement », *L'oral en représentations, Décrire, enseigner, évaluer*, Parpette C. et Mochet A. M. éd., Belgique, Proximités - EME, 203-221.
- Culioli A., (1983), « Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? » *Recherches sur le français parlé* 5.
- Delattre P., (1966), « Les 10 intonations de base du français », *The french Review*, 40 1, 1-14.
- Foucault M., (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard
- Gadet F., (1997), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- Gadet F., (2003), *La variation sociale en France*, Paris, Ophrys.
- Gadet F., (2007), « L'oral et l'écrit dans les changements technologiques et idéologiques », *Les français en émergence*, Galazzi E. & Molinari C. (éds), Peter Lang, 131-142.
- Galazzi E. & Molinari C., (éd.), (2007), *Les français en émergence*, Peter Lang.
- Guberina P, Rivenc P., (1971), « Voix et images de France », *Livre du maître*, Paris, credif Didier, (2^e éd.).
- Hymes D. L., (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, Crédif.

- Kerbrat-Orecchioni C., (1990), *Les interactions verbales*. Paris, Colin, t. 1-2.
- Lacks B., (2005), « La liaison et l'illusion », *De la phonologie à la cognition, Langages* 158, 101-123.
- Léon P., (1970), « Systématique des fonctions expressives de l'intonation », *Studia Phonetica*, 3, 57-74.
- Martinet A., Walter H., (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris, France Expansion.
- Martinet, A., (1969), *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin éd. 1971.
- Maurer B., (2003), eds, *Didactiques de l'oral*, Actes de la desco, crdp, Basse-Normandie.
- Meschonnic H., (1982), « Qu'entendez-vous par oralité ? » *Langue française* 56.
- Moeschler, J., (1996), *Théorie pragmatique et conversation*, Paris, Armand Colin, 25 -59
- Morin Y. C., (2000), « Le français de référence et les normes de prononciation », Francard M, Géron G., Wilmet R. éd., *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Vol 2. Louvain-la-Neuve, Peeters, 91-135.
- Py B., (1997), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Grossen M., Py B. éd., Berne.
- Rossi M., (2007), « Est-ce du bon français ? Sûrement pas. Mais je l'ai entendu ! Images et usages du français dans les émissions radiophoniques », Galazzi E. & Molinari C. (éd.), *Les français en émergence*. Peter Lang 23-39.
- Siouffi G., Steuckart A., (éds), (2007), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Bern, Peter Lang.
- Traverso V., (1999), *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan Université.
- Vaissière J., (1997), « Langues, prosodie et syntaxe », *Revue Traitement Automatique des langues n° spécial Prosodie et Syntaxe*, 38, 1, 53-82.
- Vygotski L. s., *Pensée et langage*, Editions sociales, trad. 1985.
- Waquet, F., (2003), *Parler comme un livre : l'oralité et le savoir xvi^e-xx^e siècle*, Paris, Albin Michel.
- Weber C., (2006a), « De l'idéologie didactique à la pratique de classe. Approche de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers », dans Castellotti V., Chalabi H. (éd.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, 215-223.
- Weber C., (2006b), « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » *Le français dans le monde* 345, 31-33.

Weber C., (2008a), « Normes, variations et représentations de l'oral: vers un chemin didactique mieux balisé », *Immigration, Ecole et didactique du français*, Coord. J.-L. Chiss FLS Ed. Didier, 148-186.

Weber C., (2008b), « La modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral », Parpette C., Mochet A. M. éd., *L'oral en représentations. Décrire, enseigner, évaluer*, Belgique, Proximités - EME, 51-68.