



**HAL**  
open science

## Mais ça craint pas un peu là bas! Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de " ça " dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000

Corinne Weber, Florence Lefeuve

### ► To cite this version:

Corinne Weber, Florence Lefeuve. Mais ça craint pas un peu là bas! Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de " ça " dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000. La Didactisation du Français vernaculaire, 2020, 978-2-84133-983-9. hal-03152847

**HAL Id: hal-03152847**

**<https://hal.science/hal-03152847>**

Submitted on 3 Mar 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.

# ***Mais ça craint un peu là-bas !***

## **Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de ça dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000**

Corinne WEBER

DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288)

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Florence LEFEUVRE

CLESTHIA (Langage, systèmes, discours – EA 7345)

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

### **1. Introduction**

« La langue est sociale, ou bien n'existe pas », écrivait déjà Saussure en 1916 (Saussure 1989 [1916] : 28). L'approche conversationnelle (d'inspiration ethnométhodologique) qui configure les objets de discours du « français commun parisien » (voir Branca-Rosoff *et al.* 2012 : 18) offre l'occasion de s'intéresser aux principales tendances qui régissent la syntaxe des discours parlés spontanés : le corpus CFPP2000, Corpus de français parlé parisien des années 2000<sup>1</sup>, répond à de tels enjeux, pour développer les compétences langagières de demain, dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères (LE).

On sait que les usages parlés, même les plus fréquents, sont encore souvent tenus en marge des grammaires pédagogiques pour les non-natifs du français ; ces produits d'édition devraient également pouvoir « recenser des usages effectifs », ceux des locuteurs « dans les divers registres selon lesquels [la langue] est utilisée » (Deulofeu & Debaisieux 2012 : 27). S'intéresser au rôle et au statut du français contemporain vernaculaire (projet FRACOV<sup>2</sup>) des locuteurs de langue seconde ou étrangère, est-ce une manière de faciliter l'intégration langagière dans une société francophone d'accueil ? Si le chercheur en didactique est attentif à ces univers conceptuels de la grammaire, l'étanchéité interdisciplinaire

- 
1. Corpus CFPP2000, élaboré selon une approche conversationnelle et guidée d'inspiration ethnométhodologique.
  2. FRACOV : Français contemporain vernaculaire, <http://www.univ-paris3.fr/fracov-227156.kjsp>.

n'est pas toujours lisible entre les disciplines linguistique et didactique, dites «houleuses par le passé [et qui] gagneraient à être renouées» (Damar 2009: 15; voir aussi Goes 2015).

C'est sur la mise en relation de ces différents niveaux que porte notre réflexion, celle d'une vision élargie de la grammaire en didactique des langues pour des apprenants allophones, en montrant qu'une telle sensibilisation permet d'élargir leurs représentations, souvent centrées sur le modèle grammatical de l'écrit, comme seule norme de référence et historiquement valorisée. Or, toute langue non maternelle suppose, à un moment donné, une maîtrise active et une compréhension consciente des phénomènes langagiers en jeu – maîtrise de traits et d'usages, que nous qualifions d'*autonomes* dans les formes parlées. Les travaux récents rendent compte qu'un contrôle cognitif (ou étayage cognitif) s'opère sur l'action en cours dans l'apprentissage d'une langue; c'est dans ce sens que nous avançons que l'apprenant développe à l'oral une *conscience grammaticale et langagière* en langue étrangère: les sujets ont en effet besoin «d'outils de procéduralisation contrôlée» (Griggs 2007: 192).

On s'intéressera tout particulièrement au cas de l'item *ça* d'un point de vue linguistique puis didactique, à partir d'un extrait du corpus CFPP2000<sup>3</sup>. Cet extrait fait partie des entretiens réalisés avec des Parisiens qui ont toujours vécu dans les arrondissements parisiens, ils y racontent comment les quartiers ont évolué ces vingt ou trente dernières années. La personne qui parle du 11<sup>e</sup> arrondissement (quartier Bastille) est une Parisienne (Anita), la seconde est l'enquêtrice.

Une telle approche concerne aussi bien la formation continue des futurs professeurs de français langue étrangère (FLE) que l'apprentissage de la langue par des apprenants non francophones, susceptibles de manipuler les corpus oraux et les traits d'oralité qui leur sont afférents. Enfin, si ces traits appartiennent à la compétence sociolinguistique (pour une société francophone d'accueil), comment ces vernaculaires vont-ils pouvoir s'adosser au «développement de la compétence langagière en L2» tel que le préconise le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2001)?

## 2. Une approche variationniste timide des vernaculaires en LE

Hawkins (1984) déclarait déjà la volonté d'intégrer des contenus en didactique relevant de l'hétérogénéité et de la variabilité intralinguistique.

3. CFPP2000, 11-01\_ANITA\_MUSSO\_F\_46\_11E. Sauf mention contraire, les exemples sont tirés de cet enregistrement, dont nous reproduisons un extrait (5'08 à 8'12) *infra*, section 5.

Pour pouvoir expliquer à un apprenant allophone que la place d'un mot détaché en début d'énoncé, ici *le mélange* et *ça*,

1. alors donc vraiment **le mélange** **ça** vous **ça** vous plaît
2. **ça** c'est quelque chose qui m'a énormément ben marqué

met rapidement en évidence ce dont on va parler (Deulofeu 2001) et que cette position périphérique est à considérer comme un signal de repérage intéressant en réception orale, il convient de ne plus considérer la dislocation comme un relâchement de langage (par rapport à l'inversion du sujet habituellement traitée). Dans les grammaires pédagogiques, on procède par regroupements de catégories descriptives se rapprochant du modèle commun reconnu par la communauté linguistique; de telles classifications pédagogiques sont utiles pour la maîtrise de la production écrite et des genres, et on comprend qu'en sont exclues les descriptions des particularités parlées (vernaculaires ou idiolectales) qui entrent dans le champ des variations. La variation est ici à considérer comme l'apparition de contextes où s'offre au locuteur la possibilité de choisir entre deux ou plusieurs formes, reliant deux dimensions de même nature et exprimant la même valeur. Encore faut-il savoir quand et comment faire ces choix.

Ces thématiques sociolinguistiques (Blanche-Benveniste 2002, 2007; Gadet 2003) ont timidement inspiré les courants didactiques, la variation stylistique et la grammaire de l'oral restant en retrait dans les pratiques et, bien souvent, les praticiens ne savent que faire de la dynamique et de la diversité linguistiques, préférant s'adosser à un discours pédagogique quasi préconstruit qui se rapproche de la norme du français surveillé (le *bon français*!) bien différent de *oh mais ça craint un peu là-bas!*. De telles différenciations de langage, initialement produites par les publics jeunes, se sont étendues aux locuteurs adultes toutes catégories confondues. Ces marquages symboliques n'ont rien d'une forme de valorisation / dévalorisation; lorsque l'apprenant allophone est au contact des locuteurs francophones, ces catégorisations qui appartiennent aux vernaculaires d'usage fréquent ne peuvent être écartées (Guerin 2017).

En tant que chercheuses et formatrices, les va-et-vient réguliers entre recherches en linguistique, sociolinguistique et didactique nous ont convaincus de la nécessité de faire entrer dans les formations des préoccupations comme :

- explorer la complexité du cheminement par lequel doivent passer les futurs enseignants : comment les futurs formateurs articulent-ils connaissance théorique et réflexion didactique avant l'étape

incontournable de projection dans l'action (Cicurel 2007 ; Plazaola Giger & Stroumza 2007) ?

- étudier comment, en maintenant une synergie entre sciences du langage et didactique, l'enseignant de FLE – qui se sert de plus en plus des ressources numériques avec ses apprenants – en assurera un meilleur contrôle. Il sera mieux outillé pour faire face à la richesse des corpus disponibles et être en mesure d'expliquer les conduites langagières à ses apprenants.

Il s'agit de montrer en formation initiale de master en didactique des langues que, pour développer la conscience grammatico-langagière de l'apprenant de FLE, il est nécessaire que le didacticien modélise les propriétés (ou composantes) impliquées dans la compétence langagière (Weber 2013, 2018). Si le discours parlé est ponctué de constructions syntaxiques et d'expressions bien différentes de celles de l'écrit, le décalage est grand entre les normes prescrites et celles effectivement observées dans les usages (Abecassis *et al.* 2007). En témoignent ces propos de professeurs de français non francophones inscrits dans nos formations de master 2 à distance (États-Unis, Colombie, Mexique), qui perçoivent l'approche de la variation avec des apprenants non francophones comme un objet diffus<sup>4</sup> :

V. : *Je ne suis pas encore enseignante et je ne savais pas du tout comment me positionner face à la langue parlée, celle du registre familier, du moins formel, qui omet les « ne » de négation, etc.*

S. : *J'en suis arrivée au constat qu'il semble difficile, voire impossible d'enseigner de manière explicite ces mots du discours comme on enseignerait une structure grammaticale, car ces marques font appel aux réflexes intuitifs de natif.*

L'étude de l'item *ça* nous permettra de prendre un exemple ciblé pour exposer cette problématique.

### 3. L'approche linguistique : une construction d'observables

*Ça*, pronom démonstratif, est très présent dans les usages parlés et s'emploie dans des contextes variés. La confrontation à *ça* se fait dès les niveaux élémentaires d'exposition à la langue étrangère, en considérant que l'*input* audio et visuel a des effets positifs sur l'apprentissage

4. Recueil de témoignages d'étudiants de master 2 à distance (ENEAD), Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (2016-2017) ; nous soulignons.

d'une L2 notamment dans les situations de traitement des interactions (manuel ou numérique). Pour un corpus de 49 heures d'enregistrement (CFPP2000), on trouve :

- 9 816 occurrences de *ça* ;
- 34 occurrences de *cela*.

Dans les premiers niveaux A1-A2, les descripteurs du CECRL 2001, largement employés par les praticiens et reflet de leurs pratiques, indiquent que *les présentateurs* sont utiles pour désigner les êtres et les objets dans les usages courants ou pour mettre en évidence un élément de l'énoncé. À l'oral, l'usage de *ça* est courant et a une valeur pragmatique : il permet dans certains cas de faire l'économie d'un énoncé plus long lorsque l'apprenant manque de moyens linguistiques, même si certaines situations de communication ne le permettent pas.

Dans l'extrait exploité (voir *infra*, section 5), sélectionné à des fins d'apprentissage, plusieurs occurrences de *ça* ont été retenues et isolées ci-dessous pour en observer l'entourage linguistique. Il est demandé aux étudiants de master en didactique des langues (formation initiale) comment il est possible de faire des regroupements des différents cas de *ça* ; l'objectif est de former les futurs praticiens de FLE à s'approprier les caractéristiques linguistiques essentielles qui se rattachent à *ça* (présenté en gras ci-dessous) pour qu'ils puissent aider à leur tour les apprenants non natifs du français dans leur pratique future. Cette première étape du travail de repérage a pour but de se représenter les particularités du langage parlé et les mécanismes linguistiques, avant de saisir en quoi ces connaissances sont au service de la didactique des langues<sup>5</sup>.

3. **ça** c'est quelque chose qui m'a énormément ben marqué
4. « mais c'est où **ça** la Bastille euh ? oh mais c'est où c'est vers le Bois de Vincennes oh mais **ça craint** un peu là-bas »
5. **ça** devait faire un peu taudis peut être je sais plus à l'époque j'ai un souvenir **comme ça** euh
6. oui **ça ça** n'a plus rien à voir quoi
7. oui j'pense que **ça** bougera plus
8. si ++ énormément ++ énormément **mais ça** veut dire fuir la rue d'la Roquette

---

5. Dans les exemples qui suivent, les signes ++ signalent une pause.

On pense souvent que *ça* est simplement le diminutif de *cela*. Pourtant, on ne peut pas toujours remplacer *cela* par *ça*, dans *cela dit* par exemple :

9. cela dit je pense je pense effectivement que à Belleville se passe aujourd'hui le même processus c'est-à-dire qu'ils ont énormément racheté (CFPP2000, 03-01\_OZGUR\_KILIC\_H\_32\_ALII\_3E)

9.a. \**ça dit*

Nous considérerons donc *ça* comme un élément qui n'est pas une simple réduction de *cela*.

L'item *ça* a une valeur sémantique du non classifié (voir Kleiber 1994; Corblin 1987), du non catégorisé (Lefeuve 2006), ou encore de l'indistinct (Corblin 1995) ou de l'indifférencié (Lefeuve 2017). Il peut prendre une valeur déictique, lorsque le référent dénoté par *ça* est accessible grâce à la situation de communication :

10. Ça, je le jette à la poubelle.

Dans les corpus d'oral spontané qui présentent une certaine interaction, on peut trouver des exemples avec cette valeur :

11. [bruit de bouteille que l'on débouche|noise|instantaneous] *ça* c'est bien *ça* (CFPP2000, 03-01\_OZGUR\_KILIC\_H\_32\_ALII\_3E)
12. *ça* me ferait chier de mettre *ça* à la poubelle (ESLO2\_REPAS\_1247, RN488FRE)

Nous n'avons pas d'exemple de ce type dans l'extrait choisi.

Les emplois de *ça* dans le texte sont surtout de type anaphorique, mais avec une donation du référent différente de celle du pronom personnel. Elle est liée à sa valeur sémantique du non classifié. *Ça* pourra renvoyer à du classifié mais en le déclassifiant.

Voici un emploi anaphorique segmental reprenant une entité particulière (absent de notre extrait de corpus) :

13. – tu sais il me restait *deux meubles* bah dans le couloir là  
– ah oui  
– bah donne *ça* à Isabelle plutôt  
(ESLO2\_REPAS\_1247, RN488 et RN488FRE)

Avec *ça*, aucun genre n'est notifié, et il n'est pas nécessaire que l'antécédent soit au singulier, comme on le voit en (13). Dans cet exemple, *ça* permet de voir dans les *deux meubles* un tout, un ensemble. Nous aurions pu avoir *les* :

13.a. donne-les

qui aurait permis de sélectionner l'antécédent *les meubles*, grâce à la marque du pluriel et également à « la situation dans son ensemble [qui] participe à la détermination du référent du pronom » personnel (Charolles 2002 : 216). Le pronom personnel permet d'orienter la sélection de l'antécédent vers du classifié. *Ça* est davantage récurrent dans des emplois génériques, et non spécifiques, renvoyant à un ensemble d'une classe d'éléments : *Le piment ça arrache*. Le référent se trouve alors « appréhendé comme une entité non nommée, comme une occurrence immédiate des choses » (Kleiber 1994 : 76). Ce qui est mis en avant, c'est l'ensemble comme tout, et non les éléments distincts au sein de cet ensemble.

La référence liée à *ça* sélectionne rarement une entité donnée par un SN. Dans cet exemple de notre extrait où se trouve un SN possible candidat de *ça* anaphorique (*la rue d'la Roquette*) :

14. et quand on voit *la rue d'la Roquette* maintenant et avant ++ alors  
**ça** devait faire un peu taudis

il n'existe pas de coréférence stricte entre *ça* et *la rue d'la Roquette*, contrairement au pronom personnel *elle* qui permet de sélectionner avec précision l'antécédent *la rue d'la Roquette* :

- 14.a. et quand on voit *la rue d'la Roquette* maintenant et avant ++ alors  
**elle** devait faire un peu taudis

Le mode de donation du référent est différent : avec *elle*, un SN de genre féminin est requis et, même si ce n'est pas systématique (voir Kleiber 1994 : 68 pour le cas de figure *Paul a acheté une Toyota parce qu'elles sont économiques*), une singularité est également attendue comme antécédent, ce qui permet de sélectionner plus précisément le candidat ciblé. Avec *ça*, le renvoi s'opère par rapport aux éléments en lien avec cette rue, dans un paradigme non clos, la liste pouvant renfermer de nombreux éléments. La référence est plus diffuse qu'avec *elle* qui permet de sélectionner une entité avec un contour plus distinct.

On pourrait également ranger dans cette catégorie l'exemple de l'extrait :

15. – c'est justement c'qu'j'allais vous demander parce que c'est + en train d'changer à toute allure ces *ce onzième* + c'est peut-être fini d'ailleurs c'est peut-être fait déjà  
– oui j'pense que **ça** bougera plus



Ça renvoie, plutôt qu'à l'entité individuelle *ce onzième*, à tout ce qui pourrait être en rapport avec *ce onzième*, dont la liste n'est pas close. Voici un autre exemple, avec tout ce qui peut être en rapport avec cette fois la rue de Charonne (la rue de Charonne, les boutiques, le fric qui en émerge) :

16. quand on voit *la rue de Charonne* bon c'est pff c'est c'est voilà quoi beaucoup de boutiques euh voilà donc c'est oui c'est devenu friqué en tout cas c'est vrai c'est l'impression moi que ça me donne aujourd'hui quoi

On pourrait lire le cas suivant comme un cas d'anaphore associative (Riegel *et al.* 2009 : 1039), *ça* renvoyant à ce qui est en vente :

17. ça du côté des ventes les artisans sont partis maintenant et ça se ça se vend cher aussi

mais on y retrouve le trait essentiel : *ça* renvoie à un ensemble d'objets en lien avec la vente immobilière.

Le renvoi à un SN en cataphore est également possible, comme le montre cet exemple de notre extrait :

18. quand j'disais aux gens « j'habite ben rue de la Roquette boulevard » les gens disaient « mais c'est où ça *la Bastille* euh ? [...] »

En (18), le SN disloqué (*la Bastille*) permet d'apporter un élément classifié à *ça*.

La référence anaphorique résomptive de *ça* (Maillard 1974 ; Guillot 2006 ; Lefevre 2012), dénotant des unités prédicatives renvoyant à des événements ou des états, survient dans cet exemple tiré de notre extrait :

19. et quand je disais aux gens ça c'est quelque chose qui m'a énormément ben marqué quand même quand j'disais aux gens « j'habite ben rue de la Roquette boulevard » les gens disaient « mais c'est où ça *la Bastille* euh ? oh mais c'est où c'est vers le Bois de Vincennes oh mais ça craint un peu là-bas » y avait vraiment j'étais étonnée à dix-huit ans de voir le nombre de personnes que j'pouvais rencontrer donc des jeunes + qui ne connaissaient pas c'quartier

Ça reprend alors l'action de dire (« quand je disais telle chose aux gens, les gens disaient »).

On peut ranger dans cette catégorie les exemples suivants de notre corpus :

20. enfin oui c'est ça (« c'est ce que je dis »)

21. des blacks sur les bancs y avait quand même beaucoup plus de de j'sais enfin de logements sociaux enfin beaucoup plus oui de personnes voilà africaines qui restaient qui jouaient voilà du tam tam le soir sur les bancs euh ++ qui pouvaient parler dehors [...] j'ai un souvenir comme ça (« comme ce qui est décrit plus haut »)
22. – les gens s'en vont plus vers le vingtième en ce moment  
– vingtième ouais et je pense qu'un jour ça sera Montreuil et puis oui dix-neuvième (« là où les gens iront »)
23. – et euh ce ce côté quartier à la mode ne vous a pas gêné  
– si ++ énormément ++ énormément mais ça veut dire fuir la rue d'la Roquette (« le fait que cela m'ait gêné »)

Il reste un dernier emploi dans lequel *ça* renvoie à quelque chose d'indistinct, non encore identifié, comme dans l'exemple :

24. oh mais ça craint un peu là-bas

On parle alors d'un emploi « non référentiel » (voir par exemple Guillot 2006). On pourrait toutefois y voir des situations ou événements qui peuvent générer de la crainte.

Ces observables ainsi caractérisés et classifiés en tant que savoirs linguistiques sont importants pour tout formateur de FLE, puisqu'ils sous-tendent ensuite la qualité de la démarche didactique de transmission aux apprenants des compétences de l'oral et sans devoir se limiter à « on peut dire aussi... / les Français disent aussi... », faute de formation ou d'assurance sur ces questions et usages.

#### 4. Éléments de réflexivité pour une grammaire de l'oral élargie

Le traitement de la langue – par observation, repérage, réflexion et conceptualisation – est un préalable essentiel dans la formation de futurs enseignants ; après analyse, l'apprenant sera en mesure de comprendre (traiter du sens), mémoriser et réemployer des structures ciblées. Le recours à des interventions déclaratives (enseignant / apprenant) est là pour étayer la connaissance et encourager la réflexivité : la grammaire descriptive en tant que ressource y trouve alors sa place dans une situation de communication orale. Mais encore faut-il qu'une telle grammaire soit outillée pour répondre aux interrogations sur les vernaculaires. Le plus souvent, les compétences linguistiques de la communication spontanée sont développées dans des activités de type jeux de rôle / simulations relevant peu d'une focalisation grammaticale, comme s'il n'était plus question de « grammaire » de la langue.

Les futurs praticiens se heurtent d'abord à l'obstacle de la transposition didactique, à travers l'observation de tels faits linguistiques. Ils ont très rapidement conscience que l'enseignement de FLE ne doit pas se transformer en « cours de linguistique pour spécialistes ». Les terminologies par exemple varient souvent en fonction des cadres théoriques ; il suffit d'évoquer les *ligateurs* (Blanche-Benveniste 2007), les *marqueurs phatiques* au sens où l'entend Traverso (1999) dans les travaux sur les interactions, les *particules discursives* ou les *mots du discours*. De même, on n'emploiera pas d'anaphore ou de cataphore dans le cas de *ça / c'est*, de telles dénominations étant davantage manipulées par des spécialistes de la langue. Comment alors les appréhender en classe de LE ?

On peut montrer que, dans la pratique de classe, ils ne sont pas présents par fantaisie mais contribuent au développement de la compétence sociolinguistique et pragmatique en les nommant « mots d'organisation du langage ». Au confluent des savoirs linguistiques acquis, les étudiants de master s'entraînent à formuler les principales caractérisations de *ça*, utiles pour une grammaire de l'oral pour des apprenants allophones. Ainsi, nous proposons l'explicitation grammaticale suivante (encadré ci-dessous) :

En résumé, **ça** est un pronom démonstratif qui sert à montrer, à désigner. C'est un déictique : **Ça, je le jette à la poubelle.**

Lorsque **ça** renvoie à du discours, on parle aussi d'emploi anaphorique (voire cataphorique).

Dans cet extrait, le plus souvent, **ça** renvoie à un élément qui précède et qui est connu des interlocuteurs (un mot, une phrase) ; il rappelle un élément déjà évoqué dans l'échange (anaphore) : **la rue de la Roquette ça devait faire un peu taudis**, ou bien l'annonce (cataphore) : **c'est où ça la Bastille ?**.

Il peut avoir un emploi générique, visant l'ensemble plutôt qu'un élément particulier : **Le piment, ça arrache.**

**Ça** peut enfin prendre une signification de « neutre », c'est un élément de langage très utilisé chez les jeunes, **ça craint, ça déchire, ça le fait...**

Le pronom **ça** s'emploie souvent comme sujet, comme **Ça me plaît d'aller au cinéma.**

L'une des extensions grammaticales possibles dans la classe peut reposer sur une formulation telle que : « Comment disent les Français pour montrer, désigner ? ». L'entrée par une approche d'ordre sémiopragmatique pourrait agir sur le processus intersubjectif de négociation

de repères de signification et à partir desquels l'apprenant à son tour peut agir : « Que veulent dire les Français lorsqu'ils s'exclament : *Le piment ça arrache ! Ça craint ce quartier ! Ça me plaît ce sport ! ?* ».

On peut proposer de repérer et identifier les emplois de *ça* présents dans le corpus et essayer de les classer (*ça c'est quelque chose qui m'a énormément ben marqué / mais c'est où ça la Bastille euh ? oh mais c'est où c'est vers le Bois de Vincennes oh mais ça craint un peu là-bas*, etc.).

La version numérisée permet de cliquer sur un élément linguistique donné, de le prélever pour en observer l'entourage, les usages en contexte et leurs variations.

Une autre tâche grammaticale autour de *ça* (niveau B1) peut consister à transformer les séquences parlées entre amis en un français plus surveillé, par exemple dans un devoir écrit :

Ça me plaît les cheveux courts. → J'aime avoir les cheveux courts.

Ça part d'un bon sentiment ce cadeau. → Le cadeau qu'elle vient de m'offrir part d'un bon sentiment.

Enfin, une activité de type interactionnelle sur les manières de dire peut sensibiliser l'apprenant à la variation. Gumperz (1982) a mis en évidence les phénomènes interactionnels de compréhension / non-compréhension, de symétrie et d'asymétrie : le rôle des indices de contextualisation dans les rapports d'inégalité, monolingues, plurilingues ou pluriculturels est important car le langage parlé a ses répertoires verbaux propres avec les indices suprasegmentaux qui leur sont associés (par exemple la forme de détachement de *ça* – *c'est où ça la Bastille ?* –, qui sensibilise l'apprenant aux styles de parole, privée ou publique).

Les outils et ressources numériques (plateforme de type Moodle) permettent aujourd'hui à l'apprenant d'obtenir des consignes individualisées par le biais d'activités interactives (d'écoute et de traitement visuel des sons), d'analyser des documents audio et audiovisuels, de procéder à des tâches de production par la réalisation d'enregistrements audio, etc. Des consignes individualisées, d'analyse de points grammaticaux variés par un guidage, permettent à l'apprenant de sélectionner la fréquence d'occurrence d'un élément de la langue (dans quel entourage linguistique apparaît par exemple *ça* ?), de trier les concordances du mot dans son environnement proche<sup>6</sup>.

---

6. Un énoncé peut être replacé dans son contexte social aussi bien par l'écoute que par sa visualisation (version écrite) en un clic et grâce aux transcriptions disponibles selon des conventions de transcription pédagogiquement faciles d'accès.

On peut certes multiplier les tâches autour des pronoms mais l'enjeu est plus intéressant et plus ludique lorsqu'elles s'intègrent dans une séquence langagière socialement située. Toute théorie et toute pratique doivent se laisser problématiser : le mouvement du « praticien réflexif » (Schön 1983) doit articuler la formation à des *démarches d'analyse* des pratiques vers de nouvelles *représentations* du français parlé. Ainsi on propose les étapes suivantes :

- **Étape 1 :** Analyse des traits d'oralité d'une conversation du corpus (à écouter puis à en délimiter une partie pertinente à des fins didactiques).
- **Étape 2 :** Phase de mise en œuvre des savoirs et savoir-faire et réflexion pour l'élaboration d'outils pédagogiques.
- **Étape 3 :** Bilan réflexif de votre cheminement (difficultés rencontrées, liées aux outils de la parole, à la matérialisation de l'oral, à la didactisation de votre ressource...) – Articulation entre le cours et la réflexion pratique – Impression personnelle en tant que futur enseignant de FLE sur le traitement de l'oral...

## 5. Exemple de micro-séquence didactique d'après le CFPP2000

Toute approche de micro-séquence didactique doit répondre à la fois à des objectifs linguistiques (dits formels), sociolinguistiques et pragmatiques en réception / production (écrite ou orale) et être thématisée. Une dimension formelle désignée « grammaire » peut porter sur les catégories (genre / nombre), les structures syntaxiques, les processus de nominalisation, etc., que « tout apprenant aura besoin de manipuler [et] dont il devra être outillé pour le faire » (CECRL 2001 : 90). Ici, la focalisation pourra porter sur *ça* tout en incluant des éléments sémantiquement appropriés aux intentions sociales de communication et en correspondance avec des valeurs énonciatives afférentes aux morphèmes grammaticaux mobilisés. Ainsi peut s'élaborer un projet résumé ci-dessous :

**Thématisation :** s'intéresser à Paris, ses quartiers plus ou moins attractifs, les rues, les cafés et commerces, sortir entre amis, il y a vingt ans et aujourd'hui.

### Objectifs visés :

- Objectif pragmatique
  - Comprendre un entretien, repérer les spécificités de l'oral et leur caractère fonctionnel.

- Adapter son discours au contexte d'échange.
  - Donner un avis sur un lieu ou une époque (ici la vie de quartier).
  - Être en mesure de parler des lieux de rendez-vous dans et autour de son quartier ; reconnaître et comprendre les particularités du français à l'oral.
- Objectif sociolinguistique
- Présentation du découpage de la ville de Paris en arrondissements, les particularités du quartier de la Bastille ; découverte de certains lieux parisiens : « Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause » (CECRL 2001 : 95).
- Objectif linguistique / langagier
- Écouter pour repérer les traits de langage : les éléments lexicaux (expressions propres aux conversations – semi-figées, collocations), et pour comprendre et contrôler les mécanismes parlés, les emplois de *ça* dans la conversation adossés à des règles de régulation de la parole<sup>7</sup>.

Que dit le CECRL 2001 ? Au regard des objectifs visés et des activités à mettre en place, les étudiants de master s'appuient souvent sur les descripteurs tels que :

- En réception orale
- « Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée » (CECRL 2001 : 56) (support authentique de compréhension orale : entretien audio).
  - Centration possible sur une stratégie de production : « Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points qu'il / elle veut transmettre en exploitant les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il / elle trouve et dont il / elle se souvient » (*ibid.* : 53).

---

7. Prérequis éventuels : les apprenants auront construit un certain nombre de compétences métalinguistiques dans la langue d'origine (compréhension des différentes formes de discours) et dans la langue cible (niveau A2 acquis, niveau B1), malgré des variations dans la maîtrise des différentes compétences en réception, production et interaction.

- En interaction orale
  - Discussion informelle: « Peut comparer et opposer une alternative en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui désigner, qui ou quoi choisir, etc. » (CECRL 2001: 63).
- En interaction écrite
  - « Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants » (*ibid.*: 69).
- Stratégie d'interaction
  - Coopérer: « Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion » (*ibid.*: 71).

Extrait sélectionné et présenté ci-dessous: corpus CFPP2000, 11-01\_ANITA\_MUSSO\_F\_46\_11E, 5'08 à 8'12.

*Anita aimait ce quartier, elle y sortait pour danser avec des amis. Les gens ne connaissaient pas ce quartier et semblaient en avoir peur. Les gens dont elle parle étaient des jeunes comme elle. Le quartier était fréquenté par des personnes d'origine africaine, des noirs, etc., qui restaient dehors le soir et faisaient de la musique.*

*Le quartier n'est plus le même: avant il était populaire, plus tard il est de plus en plus fréquenté (cf. les restaurants). Aujourd'hui pour Anita les gens partent (20<sup>e</sup>).*

Anita (A): J'ai vraiment un super souvenir de ce de c'quartier à cette époque **quoi** + plus la mixité euh + j'me rappelle alors là c'est beaucoup plus tard mais quand j'avais dix-huit ans à peu près ++ je pouvais sortir à Saint Germain-des-Près et dans d'aut'(res) quartiers avec des amis, on allait danser on allait voilà **boire des coups** et quand je disais aux gens **ça** c'est quelque chose qui m'a énormément ben marqué quand même quand j'disais aux gens « j'habite ben rue de la Roquette boulevard » les gens disaient « mais c'est où **ça** la Bastille euh? oh mais c'est où c'est vers le Bois de Vincennes oh mais **ça craint** un peu là-bas » y avait vraiment j'étais étonnée à dix-huit ans de voir le nombre de personnes que j'pouvais rencontrer donc des jeunes + qui ne connaissaient pas c'quartier qui semblaient quand même être **alors pour le coup** Bois d'Vincennes enfin très assez éloignés enfin pas connus en tout cas

Et j'me rappelle de cette mixité moi j'pouvais rentrer quand même à n'importe quelle heure, y avait toujours des des...

Enquêtrice (E) : il y a du monde dans la rue

A : et des **blacks** sur les bancs y avait quand même beaucoup plus de de j'sais **enfin** de logements sociaux enfin beaucoup plus oui de personnes voilà africaines qui restaient qui jouaient voilà du tam tam le soir sur les bancs euh ++ qui pouvaient parler dehors euh ++ et quand on voit la rue d'la Roquette maintenant et avant ++ alors **ça** devait faire un peu **taudis** peut être je sais plus à l'époque j'ai un souvenir comme **ça** euh enfin plus ++ oui à quoi **ça** pouvait r'ssembler enfin oui c'est **ça** **ça** n'a plus rien à voir quoi c'est c'est pff

E : c'est justement c'qu'j'allais vous demander parce que c'est + en train d'changer à toute allure ces ce onzième + c'est peut-être fini d'ailleurs c'est peut-être fait déjà

A : oui j'pense que ça bougera plus et qu'c'est c'est devenu un quartier à la mode alors moi j'sais même plus quand est ce qu'il est devenu à la mode et j'ai l'impression qu'il est en train de retomber + **les restos tombent**

**Étape 1 :** Travail d'écoute de l'ensemble de l'extrait de corpus.

**Étape 2 :** Visualiser et repérer les traits parlés, à l'aide de la transcription écrite de l'extrait, et pointer les mots et expressions éventuellement de parler vernaculaire. Pointer ensuite les *ça* présents, les observer dans leur contexte (la version numérique est à cet égard intéressante).

Lexique : des expressions typiques du français tel qu'il est parlé (ex. : *on allait danser on allait voilà boire des coups*).

Les usages variés de *ça* reflètent d'emblée la langue telle qu'elle est mise en œuvre par les utilisateurs ; *ça déchire*, *ça craint*, *ça arrache*, *ça le fait* sont aussi des expressions employées par les publics jeunes, reprises ensuite par toutes les catégories sociales et par les médias ; or les apprenants non natifs veulent les comprendre (voir plus haut).

Que signifient ces expressions et quel est leur emploi ? Peut-on les remplacer dans un énoncé plus surveillé ?

Dans le langage parlé, certains mots ou verbes, lorsqu'ils sont associés à un ou plusieurs autres mots, changent de sens (sens figuré) ; on parle d'expressions semi-figées, figées, de collocations.

Exemple de *boire des coups* :

je pouvais sortir à Saint Germain-des-Prés et dans d'aut'(res) quartiers avec des amis, on allait danser on allait voilà **boire des coups**



*boire* : conserve son sens habituel (la base)

*des coups* : prend un sens figuratif; c'est le collocatif

D'autres substitutions peuvent être associées à *coup* : *prendre des coups, donner un coup de fil, un coup de grâce, rire un bon coup...*

On les rencontre aussi bien en français écrit (contexte plus surveillé) que dans le langage parlé.

À quoi pensent les Français en disant :

- *boire des coups* : boire des verres, prendre un verre / avoir un coup dans le nez, prendre un verre de trop, etc. ;
- *ça craint* : c'est dangereux, c'est malfamé, ça fait peur ;
- *des blacks* : des noirs, des renois (verlan) ;
- *un taudis* : un logement précaire, un logement pauvre, un logement sale, un logement misérable, etc. ;
- *les restos tombent* : ils ferment les uns après les autres (ou) *mettent la clé sous la porte*.

Le *Trésor de la langue française informatisé*<sup>8</sup> propose de nombreux cas d'expressions de ce type que l'apprenant peut consulter.

Des emprunts à d'autres langues : *Et j'me rappelle de cette mixité moi j'pouvais rentrer quand même à n'importe quelle heure, y avait toujours des des des blacks sur les bancs*. Et vous dans votre langue, avez-vous des exemples d'emprunts ?

### Étape 3 : Les régulations dans l'interaction.

Comment sont régulés les échanges parlés ? On prend la parole en fonction des interlocuteurs en présence : des indices permettent de comprendre que *c'est à son tour* de prendre la parole (une intonation qui baisse indique par exemple que l'interlocuteur a fini de parler, une courte pause, un soupir, l'attente que l'autre réponde...). Ces indices prosodiques peuvent faire l'objet d'une écoute ponctuelle. Enfin, les particules discursives, employées à l'écrit et à l'oral, peuvent faire l'objet d'une investigation.

Repérer et observer les mots du discours en début ou fin d'énoncé et qui n'apparaissent pas forcément à l'écrit. Quelles indications donnent-ils ? Ont-ils une fonction dans les tours de parole ?

- *quoi* : ce mot valide / peut appuyer ce qui vient d'être dit. Il ponctue aussi un tour de parole (*ça ça n'a plus rien à voir quoi*) ;

8. *TLFi* : <http://atilf.atilf.fr>.

- *alors*: de la causalité connue de l'écrit, *alors* a une valeur d'amorce ou de reprise du discours à l'oral (*c'est devenu un quartier à la mode alors moi j'sais même plus quand*);
- *enfin*: ce mot est utilisé pour faire une parenthèse, expliciter ou reprendre quelque chose qui a été dit auparavant;
- *voilà*: *voilà* rend évidente la déclaration qui a été dite (*on allait voilà boire des coups*). C'est souvent un marqueur conclusif, fréquemment associé à *quoi* dans ce cas (***voilà quoi!***);
- *pour le coup*: à l'oral cette expression exprime souvent la conséquence ou la cause dans les usages parlés (*des jeunes qui ne connaissaient pas c'quartier [...] alors pour le coup Bois d'Vincennes [...] pas connu*), comme c'est le cas de *du coup* (*il a accéléré, du coup il a gagné!*).

L'apprenant comprend que l'usage varie aussi en fonction du degré de formalité des échanges, que les marqueurs du discours jouent un rôle pragmatique et social. Toutefois, notons que l'exposition à ces faits de langue est plus importante que la capacité à les reproduire. Une approche contrastive avec la langue maternelle est également une possibilité pour appréhender les usages (Rencontrez-vous de tels mots dans votre langue qui organisent l'énoncé parlé? Les contextes d'emplois sont-ils les mêmes?).

#### Étape 4: L'interaction orale.

Intérêt: Parler de son environnement; construire un discours et argumenter devant un auditoire.

Les élèves évoquent le quartier où se trouve leur université (ou école) et échangent tout en introduisant les structures étudiées.

Un travail d'argumentation peut suivre: convaincre deux amis de s'installer dans un quartier en mettant en valeur ses caractéristiques (avec des formulations telles que: *ça marche!*, *ça vaut combien?*, *ça m'est égal!*, *ça n'arrête pas!*, *ça veut dire quoi?*, *c'est ça!*, *ça te plairait!*, *que ça ne t'arrive plus!*) ou encore avec des constructions avec *c'est / ce qui* pour favoriser l'encodage de nouvelles significations en langue étrangère, manipuler les transformations langagières, sans que soit discréditée la norme, les dogmes et les représentations idéologiques de la langue.

## 6. Retour critique sur la séquence

Cette initiative auprès de futurs professeurs de FLE (master 2 à distance) d'observation des traits de vernaculaire permet d'une part de voir comment se mêlent les connaissances aux ressources à élaborer et

montre d'autre part comment sont interprétées les actions possibles. On constate que la dimension sociolinguistique et grammaticale de l'oral s'est lentement imposée aux étudiants de master ; le bilan réflexif qui leur a été demandé en fin de formation l'atteste<sup>9</sup> :

L. : Aujourd'hui je ne reprendrai pas un apprenant qui utilise « ça ».

Une vision renouvelée de la norme est à l'œuvre :

Je pense aussi que je serai plus à même de rassurer les apprenants quand ceux-ci se plaignent de mal parler, car je pourrai leur expliquer que ces jugements de valeur ne tiennent pas tout le temps la route.

P., enseignant depuis dix ans, déclare :

Les notions sur la variation et la variabilité des français parlés sont importantes mais aussi l'exemple des parlers jeunes m'a été fort utile dans la préparation de mes activités orales et dans ma démarche réflexive sur le français parlé. J'ai trouvé intéressant le travail d'analyse sur le renouvellement de la parole qui est parfois pensé comme un jeu, une activité de création.

Les composantes de l'action future que ces formes discursives contribuent à rendre visibles sont la motivation à donner du sens à une démarche d'enseignement (« je me limitais plutôt, en classe, à des remarques plutôt qu'à des activités à part entière », ou encore « il y a dans ces recherches une grande générosité vis-à-vis du parler des autres qui me paraît être indissociable du métier d'enseignant en langues étrangères »). Le curseur des tensions (de conflits sociocognitifs) ou d'insécurité chez le futur enseignant tend à se déplacer au bénéfice d'un questionnement plus pertinent sur les composantes langagières des vernaculaires en présence. Le retour réflexif des futurs enseignants sur leur propre démarche a bel et bien eu lieu, il est clôturé par les conclusions de ces futurs praticiens<sup>10</sup> :

L. : Personnellement, ce travail m'a permis de *réfléchir sur ma conception de l'oral*, et surtout, sur *comment essayer de traiter objectivement des faits oraux* de ma langue maternelle apprise en contexte naturel. En effet, *comprendre comment fonctionne le discours parlé n'est pas évident, et en dégager des outils pédagogiques accessibles aux*

9. Recueil de témoignages d'étudiants de master 2 à distance (ENEAD), Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (2016-2017).

10. *Ibid.* ; nous soulignons.

*apprenants étrangers encore moins. Mais c'est un travail motivant parce qu'il demande à l'enseignant une participation active depuis l'élaboration du cours de FLE, pendant et même après, car on ne maîtrise jamais tout à fait toutes les variations possibles d'une langue parlée.*

M. : *J'ai pu rencontrer quelques traits que je n'aurais peut-être pas eu l'idée de traiter avec des apprenants, comme les mots phatiques, parce que je n'avais pas conscience de leur nombre et de leur importance dans le discours: j'ai pu découvrir par exemple qu'ils étaient souvent utilisés pour exprimer des émotions, notamment en situation informelle où celles-ci sont moins contrôlées.*

N. : *Au cours de la formation, j'ai pu voir mes représentations du français parlé évoluer. Au mois de février je ne voyais pas vraiment comment aborder cette dimension du français. Je ne considérais cependant pas que le français écrit était « meilleur » que le français oral.*

## 7. Conclusion

L'opinion commune tend vers l'idée que seul ce qui est prescrit et sélectionné par les grammaires pédagogiques correspond à la forme la plus accomplie et vaut pour l'ensemble des productions, quels que soient les contextes d'échange. L'institution et les centres de formation ont certes pour rôle de contrôler les pratiques sociales, « conjurer les pouvoirs et les dangers », comme le disait déjà Foucault (1971 : 11). Si les praticiens craignent d'enseigner un « mauvais français » en écartant les vernaculaires (ou la parole ordinaire), ces représentations fantasmées mêlées aux parlers réels seront désormais mieux assumées par un dépassement de paradigme : il ne consiste pas à transgresser la norme standard mais à savoir comment contrôler les normes, à l'heure de la pluralité langagière et du plurilinguisme. Le cas de *ça* met en évidence un élément clé du langage parlé avec de multiples possibilités pédagogiques, permettant de désigner un objet dans la situation de communication ou dans le discours, de reprendre un segment (SN ou phrase) ou de l'annoncer.

Nous avons voulu montrer à travers ce double mouvement de relecture critique (entre futurs praticiens et chercheurs) que le trouble jeté sur cet « ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs [...] sur lesquels tout enseignant s'appuie » est constitutif de leur *répertoire didactique* (Cicurel 2007 : 20) selon un *système* de la langue de nature adaptative.

La construction du *répertoire* du futur praticien en cours d'élaboration (invisible) donne à voir comment se façonnent (ici une réflexion

linguistique de ça), comment se transposent en savoir-faire didactique les données à transmettre (la mise en œuvre dans l'action). Cette démarche s'ouvre sur la question méthodologique, que nous avons illustrée par un extrait du corpus CFPP2000 adapté à l'enseignement-apprentissage du FLE. Déstabilisation ou compréhension partielle, début d'un changement de modèle ou compétence en voie de se construire, ces conduites sont constitutives de l'indispensable posture réflexive du jeune enseignant.

## Références bibliographiques

### Études

- ABECASSIS M., AYOSSO L., VIALLETON É. (dir.) (2007), *Le français parlé au XXI<sup>e</sup> siècle*, vol. II, *Normes et variations dans les discours et en interaction*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2002), « Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques ? », *L'information grammaticale*, n° 94, p. 11-17.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2007), « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société*, n° 121-122, p. 129-139.
- BRANCA-ROSOFF S., FLEURY S., LEFEUVRE F., PIRES M. (2012), « Discours sur la ville. Présentation du corpus de français parlé parisien des années 2000 », université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, en ligne : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/CFPP2000.pdf>.
- BRANCA-ROSOFF S., LEFEUVRE F. (2016), « Le Corpus de français parlé parisien des années 2000 : constitution, outils et analyses. Le cas des interrogatives indirectes », *Corpus*, n° 15, *Corpus de français parlé et français parlé des corpus*, M. Avanzi, M.-J. Béguelin, F. Diémoz (dir.), p. 265-284, en ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/3043>.
- CECRL 2001 : CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CHAROLLES M. (2002), *La référence et les expressions référentielles du français*, Paris – Gap, Ophrys.
- CICUREL F. (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », in *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, I. Plazaola Giger, K. Stroumza (dir.), Bruxelles, De Boeck, p. 15-36.
- CORBLIN F. (1987), « Ceci et cela comme formes à contenu indistinct », *Langue française*, n° 75, *La clarté française*, M. Wilmet (dir.), p. 75-93.
- CORBLIN F. (1995), *Les formes de reprise dans le discours : anaphores et chaînes de référence*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- DAMAR M.-È. (2009), *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*, Bruxelles, P. Lang.
- DEULOFEU J. (2001), « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde : recherches et applications*, numéro spécial, *Oral : variabilité et apprentissages*, p. 18-31.
- DEULOFEU H.-J., DEBAISIEUX J.-M. (2012), « Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXI<sup>e</sup> siècle : élaborer une grammaire des usages du français », *Langue française*, n° 176, *Comment écrire une grammaire du français ?*, T. Arnavielle, G. Siouffi (dir.), p. 27-46.
- FOUCAULT M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- GADET F. (2003), *La variation sociale en français*, Paris – Gap, Ophrys.
- GOES J. (2015), « La grammaire en FLE. Continuité et nouvelles approches », *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 57, *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ?*, p. 122-131.
- GRIGGS P. (2007), *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan.
- GUERIN E. (2017), « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation », in *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*, H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, E. Guerin (dir.), Bruxelles, P. Lang, p. 57-76.
- GUILLOT C. (2006), « Démonstratif et déixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain », *Langue française*, n° 152, *Le démonstratif en français*, C. Guillot (dir.), p. 56-69.
- GUMPERZ J. J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS E. (1984), *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIBER G. (1994), *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- LEFEUVRE F. (2006), *Quoi de neuf sur "quoi" ? Étude morphosyntaxique du mot "quoi"*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LEFEUVRE F. (2012), « Les anaphores résomptives en *c'*, *cela*, *ça* et *ceci* dans l'œuvre de Jean-Luc Lagarce », in *Les représentations de l'oral chez Lagarce : continuité, discontinuité, reprise*, É. Richard, C. Doquet (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 111-133.
- LEFEUVRE F. (2017), « Une chose est sûre », in *Lexique, grammaire et discours : les marqueurs discursifs*, G. Dostie, F. Lefevre (dir.), Paris, H. Champion, p. 207-226.

- MAILLARD M. (1974), « Essai de typologie des substituts diaphoriques », *Langue française*, n° 21, *Communication et analyse syntaxique*, J. Pinchon (dir.), p. 55-71.
- PLAZAOLA GIGER I., STROUMZA K. (dir.) (2007), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (2009), *Grammaire méthodique du français*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France (Quadrige).
- SAUSSURE F. de (1989 [1916]), *Cours de linguistique générale*, R. Engler (éd.), Wiesbaden, O. Harrassowitz, t. I.
- SCHÖN D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books [traduction française: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, J. Heynemand, D. Gagnon (trad.), Montréal, Les éditions logiques, 1994].
- TRAVERSO V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- WEBER C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier (Langues et didactique).
- WEBER C. (2018), « Grammaire de l'écrit – grammaire de l'oral, quelles adaptations utiles pour l'apprenant de FLE ? », in *Enseigner la grammaire: discours, descriptions et pratiques*, A. C. Santos, C. Weber (dir.), Paris, Éditions le manuscrit (Histoires des langues et cultures étrangères), p. 199-220.

## Corpus

- CFPP2000 : Discours sur la ville. Corpus de français parlé parisien des années 2000, S. Branca-Rosoff, S. Fleury, F. Lefevre, M. Pires (dir.), 2012, en ligne : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr>.
- ESLO : Enquêtes sociolinguistiques à Orléans, Laboratoire ligérien de linguistique (LLL – UMR 7270), université d'Orléans, en ligne : <http://eslo.huma-num.fr>.