

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/44918>

Please be advised that this information was generated on 2022-08-27 and may be subject to change.

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

This full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/23689>

Please be advised that this information was generated on 2014-02-20 and may be subject to change.

Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources pour la didactique du français

Sylvain Detey¹, Jacques Durand², Bernard Laks³, Chantal Lyche⁴ et Dominique Nouveau⁵

¹ Dyalang, Université de Rouen. Courriel : sylvain.detey@univ-rouen.fr

² Clle, Université de Toulouse & CNRS. Courriel : jacques.durand@univ-tlse2.fr

³ Modyco, Université de Paris X & CNRS. Courriel : bernard.laks@u-paris10.fr

⁴ Université d'Oslo et de Tromsø. Courriel : chantal.lyche@ilos.uio.no

⁵ CLS, Université Radboud de Nimègue. Courriel : d.nouveau@let.ru.nl

1. Introduction

La diffusion du français dans le monde a longtemps reposé en partie sur celle de matériel écrit (littérature, journaux, revues scientifiques) et la prise en compte de l'oral dans son enseignement a souvent été, notamment en raison de contraintes matérielles, mais pas uniquement, fortement limitée. L'oral était réduit à la parole de l'enseignant et aux quelques supports audio qui, à partir des années 50-60, accompagnaient le manuel. Le français enseigné, quant à lui, reposait sur la norme de l'écrit et était issu d'un français hexagonal fortement standardisé. Depuis cette époque, de nombreux changements ont eu lieu : 1) mobilité accrue des personnes, étudiants et professionnels en particulier, qui doivent être préparés à rencontrer *les* français *oraux* tels qu'ils sont parlés *aujourd'hui*, et cela non seulement dans l'Hexagone mais aussi dans l'ensemble des *zones francophones*, ce qui implique une étude de la langue dans ses diverses réalisations ; 2) le développement des TICs (Technologies de l'information et de la communication), qui permettent de diffuser du français oral et non plus seulement écrit, mais encore souvent limités aux discours radiophoniques et télévisuels ; 3) l'évolution du rapport à la langue orale et à ses variations en sciences du langage, puisque la grammaire de l'oral, notamment en français, est un objet d'étude à part entière, et il est à présent clairement établi que l'on ne peut apprendre l'oral sans oral (tant sur le plan de la substance que sur celui de la forme), ce qui implique d'avoir accès à un tel matériel ; 4) les préoccupations des enseignants, dans les pays francophones mais aussi en France, dans l'enseignement primaire et secondaire (voire supérieur !), relatives à l'évolution de normes endogènes qui peuvent sembler fragiliser, d'une certaine manière, le statut de langue véhiculaire nationale et internationale du français. Or, tout en respectant lesdites normes locales, il semble important de mettre à disposition des ressources adéquates pour permettre aux élèves et apprenants d'être sensibilisés à la question de l'articulation entre normes et variations en français parlé (et écrit). Si, dans le cas du FLE (français langue étrangère), c'est bien la dimension à la fois orale, authentique et francophone du matériel qu'il convient de mettre en valeur, dans le cas du FLS (français langue seconde ; voir Boutin & al., ce volume) et du FLM (français langue maternelle ; voir Delamotte & Penloup, ce volume), il ne s'agit pas tant de valoriser la variation au détriment de la norme, que d'encourager une meilleure maîtrise *des* normes (registres de langue, normes locales, scolaires, etc.) via un travail sur les variétés réelles du français oral dans sa variation géographique, sociale, générationnelle et stylistique. En bref, il existe un besoin réel de telles ressources dans le champ de la didactique du français, et cela de manière générale. Même si, dans le domaine du FLE en particulier, certains travaux offrent un traitement de certains des aspects précédemment évoqués, il manque encore, à notre connaissance, un ensemble structuré de ressources qui aborderait plusieurs paramètres simultanément et assurerait la comparabilité des données. Or, ce matériel semblerait aujourd'hui pouvoir être extrait des travaux menés au sein du projet scientifique PFC (Phonologie du Français Contemporain : usages, variétés et structure (Durand, Laks &

Lyche, 2002 ; Durand et Lyche, 2003), dont l'objectif initial était de constituer une grande base de données de français parlé, sur support numérique, avec pour préoccupation principale de décrire, sur la base d'un protocole unique, les différentes prononciations du français parlé dans le monde francophone. A ce jour, ce sont plus de 600 locuteurs enregistrés selon le protocole, quasiment 400 locuteurs et autant d'heures d'enregistrement, en partie transcrites orthographiquement, qui sont référencés sur le site du projet (www.projet-pfc.net) (Mallet & Turcsan, ce volume), et la base continue encore de croître. Exploiter le potentiel de cette grande base de données linguistiques pour l'enseignement/apprentissage du français et répondre ainsi aux besoins évoqués précédemment, tel est le fondement du projet PFC-EF (Enseignement du français) que nous présentons ici. Celui-ci vise à *didactiser* cette base pour la rendre accessible et utilisable par tous, sous forme de ressources linguistiques et didactiques, via Internet. Enfin, l'objectif de ce projet est également de constituer une vitrine reflétant la diversité et ainsi la dynamique du français parlé dans le monde francophone, dans un projet collaboratif international associant recherches fondamentale, recherche appliquée et TICs sur des questions de pratiques et d'éducation langagières particulièrement d'actualité.

2. Des besoins pour une éducation francophone

A une époque où la diversité humaine, sous ses formes linguistique et culturelle notamment, continue d'agiter les esprits tant des défenseurs de l'altérité que de ceux, parfois les mêmes, de la cohésion des groupes sociaux et de leur fonctionnement, il est intéressant de constater que le XIème Sommet de la Francophonie organisé à Bucarest (Roumanie) en décembre 2006 était consacré à l'*éducation*, et plus particulièrement aux *technologies de l'information dans l'éducation*. Si l'on souhaite aider « à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale » comme le présente l'Article 1 de la *Charte de la Francophonie* (2005)¹, alors on réalise que l'*éducation*, et en premier lieu l'*éducation langagière*, est seule à même de soutenir les efforts d'intercompréhension et la volonté de dialogue sur lesquels reposent, de manière incontournable, toutes les tentatives de réalisation à long terme de ces objectifs, au plan international, certes, mais également au sein même de la société française. C'est bien là l'esprit de l'Article 53 de la *Déclaration de Bucarest* (2006)² : « *Nous réaffirmons notre attachement au dialogue des cultures et des civilisations dans notre espace, en particulier à la lumière des derniers développements sur la scène internationale. Nous sommes conscients que le dialogue, la tolérance, le respect des identités dans leur diversité, l'ouverture sur autrui et la rencontre autour des valeurs communes universelles sont des facteurs d'entente et de paix pour l'humanité. Nous sommes résolus à approfondir et à renforcer le dialogue des cultures et des civilisations en tant que facteur de rapprochement et de connaissance mutuelle entre nos peuples héritiers d'une civilisation humaine universelle et en perpétuel enrichissement* ». Or, comme cela avait été indiqué dans le *Cadre stratégique décennal de la Francophonie* lors du Xème Sommet à Ouagadougou (Burkina Faso) en novembre 2004³, « la diversité culturelle et linguistique est en péril au plan mondial », raison pour laquelle l'une des missions de ce cadre était la promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique, à la fois sur la scène internationale, dans un mouvement favorable au plurilinguisme, mais aussi au plan national, « dans une problématique de cohabitation du français avec d'autres langues partenaires ou internationales ». La mission vise donc la promotion du français « en favorisant l'apprentissage du français aussi bien dans

¹ Consultée le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

² Consultée le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

³ Consulté le 12.11.07 à <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm>

les systèmes éducatifs formels, y compris universitaires, que par l'utilisation des médias et des technologies de l'information ». Afin de pouvoir mener à bien cette mission, encore faut-il disposer des *ressources* adéquates : humaines et matérielles, mais aussi didactiques et linguistiques. Sans reprendre ici la réflexion de fond sur les modes d'enseignement souhaitables du français et leurs dépendances et attachements à de multiples facteurs d'ordre socio-éducatif et psycho-pédagogique, nous nous contenterons d'indiquer que l'enseignement du français a aujourd'hui besoin, entre autres : 1) de matériel reflétant la diversité linguistique francophone contemporaine ; 2) de matériel oral authentique correspondant aux usages réels de la parole. Cela afin de rendre les apprenants, élèves et étudiants non seulement capables de comprendre l'ensemble des locuteurs francophones à travers le monde, mais aussi davantage conscients de l'existence de cette variation, et ainsi de mieux saisir les enjeux des normes, orales et écrites, qui lui sont liées. En bref, améliorer les compétences orales, en compréhension et en production, des élèves et apprenants, mais aussi les sensibiliser aux enjeux de la parole et de sa variation dans la société et l'éducation à travers la Francophonie. Il serait alors fort dommage de ne pas profiter des, ou plus exactement mettre à profit les, travaux scientifiques menés depuis une vingtaine d'années par certains chercheurs (à ce sujet voir Cappeau & Seijido, 2005), soutenus notamment par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) (programme *Corpus de la parole*), visant à constituer de vastes corpus oraux permettant de décrire et documenter les usages et la structure du français parlé contemporain, ceci grâce à l'aide des nouvelles technologies de l'information et de la communication, en particulier pour le stockage et le traitement des données. Ces projets de recherche doivent en effet, par-delà leur visée scientifique première et le rôle fondamental qu'ils assurent pour la conservation du patrimoine linguistique francophone, profiter de manière immédiate à la société dans son ensemble, et cela passe évidemment, au vu du domaine qui les concerne, par une mise en valeur socio-éducative des données qu'ils ont pu récolter jusqu'à présent. C'est alors d'un *projet de recherche appliquée à l'éducation* qu'il s'agit. Mais un tel projet ne peut être motivé que par des *besoins*. Or ces besoins existent, et ils s'expliquent de plusieurs manières, liés tant au statut actuel qu'aux ambitions que l'on souhaite assigner à la langue française sur la scène nationale et internationale. Comme cela est rappelé sur le site de présentation de la DGLFLF⁴, « toute politique se fonde sur des savoirs : pour transformer une réalité il faut d'abord la connaître », principe à l'origine de la création de l'Observatoire des pratiques linguistiques, dont la mission, qui consiste notamment à encourager la recherche sur les langues parlées en France, est introduite comme suit : « *La France dispose d'une richesse linguistique fondée sur la diversité. [...] Ainsi, le développement des corpus oraux (collections ordonnées d'enregistrements de productions linguistiques orales, et multimodales du type LSF) de français et des langues parlées en France est actuellement un enjeu capital pour la politique linguistique de la France. Alors que la plupart des langues européennes disposent de corpus oraux accessibles en ligne, et souvent gratuitement, un tel outil n'existe pas dans notre pays, ce qui a des conséquences néfastes pour la visibilité et la vitalité du français et des langues de France. C'est un enjeu pour la recherche linguistique et pour le développement de l'ingénierie linguistique (reconnaissance et synthèse de la parole, traitement automatique des langues), c'est un enjeu aussi pour l'enseignement de ces langues, pour la sauvegarde et la diffusion du patrimoine oral* ». De cette problématique découlent plusieurs actions, dont celle de « soutien à des projets de recherche de constitution, d'exploitation et de diffusion des corpus oraux ».

Le projet présenté ici s'inscrit précisément dans l'axe de l'exploitation d'un corpus déjà existant, le corpus PFC, et se justifie d'au moins cinq manières :

⁴ <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/>

- 1) exploiter la recherche scientifique,
- 2) pour la diffusion du français dans le monde,
- 3) pour la cohésion linguistique en France,
- 4) pour la promotion de la francophonie,
- 5) dans un projet-pilote, qui pourrait servir de modèle de constitution de ressources dans l'enseignement des langues étrangères en France, voire en Europe.

3. Exploiter la recherche scientifique : *pour l'éducation langagière*

La recherche scientifique en France, pour ne parler que de celle-ci, a été placée à plusieurs reprises ces dernières années sous les feux de l'actualité, prise dans le jeu des mouvements politiques, économiques et sociaux, eu égard au lien, existant ou insuffisant, entre recherche fondamentale et recherche dite appliquée, ceci non seulement dans les sciences fondamentales, mais également dans les sciences humaines et sociales (SHS), dont l'intérêt réel pour le progrès technique et social a parfois dû être défendu avec force par les chercheurs concernés (à ce sujet, voir Bauchet, 2004). Dans ce contexte, il semble que les efforts d'exploitation des travaux de la recherche scientifique pour l'amélioration des savoirs et des techniques en œuvre dans la vie quotidienne en France ne peuvent recevoir qu'un accueil favorable de la part des institutions tutélaires, notamment, dans le cas des SHS, lorsque les retombées de la recherche concernent l'éducation. Or, au cœur du processus éducatif, et, de manière plus générale, au cœur des relations sociales, figure la *langue*, les compétences langagières des individus et leur capacité à gérer leurs interactions, dans l'école, dans le monde du travail et dans la société en général, avec les autres *via* le médium langagier. *L'éducation repose sur le langage*, et le développement langagier des individus participe de leur construction sociale et identitaire. Les sciences du langage ont donc un rôle crucial à jouer dans l'orientation des politiques linguistiques éducatives et sociales, ainsi que dans la mise à disposition du corps éducatif d'outils d'éducation langagière. Or, si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture figure toujours en tête, et cela à juste titre, des préoccupations des pédagogues, il ne faut pas oublier que l'apprentissage de la parole, en production et en réception, pour spontané et naturel qu'il peut sembler dans sa langue maternelle, ne peut plus être considéré comme une « évidence » ne nécessitant ni réflexion ni intervention, dans une société ou le plurilinguisme, non content d'exister et de s'accroître, est encouragé par les divisions linguistiques des organismes européens et francophones, dans un monde où la mobilité internationale, en présentiel ou à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication, ainsi que les mouvements de société, font que la vision d'une constellation d'univers monolingues au sein desquels chaque individu maîtriserait à la perfection l'ensemble des registres de sa langue et serait assuré d'être compris des autres et de pouvoir ainsi être parfaitement intégré au tissu sociolinguistique de sa communauté est une vision qui semble de plus en plus caduque et qui appelle donc à la réflexion. Si une norme écrite peut aisément se définir, tel n'est pas le cas de la langue orale (à ce sujet, voir Laks, 2002). Le français est une langue vivante, en perpétuelle évolution. Il importe donc, dans le secteur éducatif, de tenir compte de la réalité de ses usages, et ceci dans plusieurs domaines, avec, pour chacun d'entre eux, une visée différente :

- *Actualiser les données*, en particulier *orales*, pour l'enseignement du français à l'étranger afin de rendre les apprenants capables de circuler, étudier et travailler dans l'espace francophone contemporain ;
- *Révéler et diffuser la réalité linguistique de la francophonie* telle qu'elle s'incarne au quotidien dans la parole des locuteurs de telle ou telle région du monde, et ceci afin de

développer *l'intercompréhension entre francophones* du monde entier, soutien au maintien du statut international de la langue française ;

- *Faire prendre conscience* de ce qu'est la langue *aux enfants et aux adolescents* afin de les sensibiliser aux valeurs que ses différentes formes sont susceptibles de véhiculer ou de faire surgir, en vue, notamment, d'encourager à la fois la maîtrise d'une certaine norme, à des fins éducatives ou professionnelles en particulier, en parallèle à une meilleure compréhension et acceptation des variétés existantes et de leur valeur, tant intrinsèque qu'extrinsèque ;
- Enfin, en ce qui concerne le français langue maternelle, en France et dans les autres zones où il est considéré comme tel, faire de *l'enseignement du français*, dans l'enseignement *primaire et secondaire*, un domaine *pilote* à prendre comme modèle pour *l'enseignement des langues étrangères*, en particulier de *l'anglais*, qui pourrait bénéficier de projets de recherche appliquée comme celui présenté dans ces quelques pages (cf. projet *PAC*, Phonologie de l'Anglais Contemporain ; à ce sujet voir Durand, Carr & Pukli, 2004 ; Durand & Pukli, 2004).

Ainsi, *l'éducation langagière* semble constituer en grande partie le fondement de *l'éducation des citoyens*, et la recherche scientifique française traitant de ces domaines doit œuvrer pour son amélioration, par exemple en offrant des ressources adéquates. C'est bien de cela qu'il s'agit ici.

4. Pour la diffusion du français dans le monde : *le français langue étrangère*

Rappelons quelques chiffres figurant dans le rapport 2006 de la DGLFLF sur la langue française dans le monde⁵, qui souligne le fait que « l'enseignement du et en français à l'étranger est un élément central du rayonnement international de la France » :

- 115 millions d'hommes et de femmes ayant le français comme langue maternelle,
- 61 autres millions la maîtrisant partiellement,
- près de 89 millions de jeunes ou d'adultes qui l'apprennent,
- 900 000 enseignants de français, dont plus de 400 000 sont basés en Afrique francophone, 100 000 au Maghreb et 70 000 en Amérique du Nord.

Conscient des enjeux portés par la diffusion du français et son enseignement à travers le monde, le ministère des Affaires étrangères français a adopté en 2006 une position volontariste renouvelée, sous la forme d'un Plan d'action triennal comptant les cinq initiatives suivantes : 1) soutien à la création de pôles de références pédagogiques au Maghreb pour la formation des maîtres ; 2) plan triennal de formation de 10 000 professeurs de français dans le monde, en particulier en Afrique, en Asie et dans les grands pays émergents ; 3) programme d'utilisation renforcée des technologies de l'information et de la communication (TIC) au service de l'enseignement ; 4) promotion du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs européens et dans la fonction publique européenne ; 5) développement, avec la Francophonie, de pôles de coopération intégrée régionaux, notamment en Afrique de l'Ouest (centres de français langue étrangère) et en Asie du Sud-est (classes bilingues). Le lancement du projet PFC-EF a donc coïncidé avec celui d'un plan qui traduit une volonté politique d'encourager les démarches *innovantes* en matière de soutien à la promotion du français, notamment, pour ce qui nous concerne, à travers l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, et ainsi à travers la constitution d'outils utiles

⁵ http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2006/rapport_parlement_2006.pdf

pour la formation linguistique des enseignants, tels que la base PFC, une fois didactisée. Le contenu de ce plan ministériel a notamment été détaillé par M^{me} Brigitte Girardin, alors ministre déléguée à la Coopération, au Développement et à la Francophonie, lors d'une communication le 15 février 2006, et l'on comprend, à sa lecture, que le projet PFC-EF peut parfaitement s'y inscrire, puisque, comme elle l'explique, « le mouvement général de reconnaissance de la diversité culturelle est une chance pour le plurilinguisme et pour le français » : il est donc important de prendre en compte et valoriser la diversité au sein même de la francophonie, comme l'illustre la thématique du XII^{ème} congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) au Québec en 2008 : « Faire vivre les identités francophones ». Or, cette identité est également liée à la parole et à l'existence de différentes spécificités langagières propres aux différentes communautés francophones. Il apparaît alors que, pour faire « vivre » cette parole, il faut la conserver, la diffuser et l'exploiter dans l'éducation. L'un des objectifs du Plan étant « d'adapter la stratégie française en fonction des grandes aires culturelles et linguistiques », cela implique, par-delà les stratégies didactiques de contextualisation des procédés, à proprement parler, de *mettre à disposition des outils* permettant une telle contextualisation (ainsi, avoir accès à du français du Québec et de Louisiane pour les apprenants américains par exemple (en sus de la variété hexagonale), ou bien du français de Suisse pour les apprenants italiens, etc.). Pour que les objectifs du Plan soit atteints, nous indique la ministre, il convient notamment : a) d'améliorer la formation des formateurs (« L'insuffisante maîtrise du français, langue des apprentissages fondamentaux, dans les pays francophones d'Afrique, est en effet, un véritable sujet de préoccupation »). Or, dans cette amélioration devrait figurer à la fois une sensibilisation approfondie aux questions de normes et de variations dans la langue française, mais aussi un travail d'étude sur les caractéristiques de l'oral et de ses différences vis-à-vis de l'écrit (par-delà les simples questions d'orthographe) ; b) de renforcer le rôle et l'usage du français dans les institutions et organisations régionales, (« La France engagera un programme d'aide aux Centres de français langue étrangère africains pour la formation de formateurs appelés à enseigner dans les pays africains non francophones »). A cet égard encore, se pose la question des ressources que mettra à disposition la France, et parmi ces ressources, celles, linguistiques, qui demandent un travail scientifique préalable. La conclusion de Mme Girardin est éloquent : « le français est pour beaucoup une grande langue de communication internationale. Il doit le rester. Il s'agit là d'un enjeu de rayonnement et d'influence pour notre pays, et pour l'ensemble des États regroupés au sein de la Francophonie, tout autant que d'un enjeu de diversité linguistique et de pluralisme culturel. Notre pays, s'il veut continuer à promouvoir sa langue, doit incarner l'ouverture au monde et rester fidèle à ses valeurs universelles et humanistes ». Si l'on peut ne pas adhérer aux fondements d'un tel discours, qui pourront être perçus à travers le prisme d'une certaine forme d'impérialisme linguistico-culturel (chaque Etat doit en effet pouvoir se prononcer sur ce qui doit y être enseigné, et l'on trouve ainsi, à titre d'exemple, bon nombre d'ouvrages québécois en Louisiane), il convient toutefois de noter que la France n'a pour l'instant pas véritablement produit, que ce soit pour un usage interne ou externe, d'ouvrages qui tiendraient sérieusement compte de la variation diatopique, alors que les programmes de français dans de nombreux établissements à l'étranger, comme en Norvège, doivent inclure cette variation. Dès lors, si l'on souhaite encourager la diffusion du français *hors et loin de France*, encore faut-il rendre cette langue (et la culture qui lui est attachée) *accessible*, une préoccupation qui rend compte des efforts déployés pour étendre la couverture de média francophones tels que TV5 par exemple. Pendant très longtemps, le médium qui a permis de véhiculer la langue était *l'écriture* et le support papier. Or, comme on le sait, ce qui assure à la langue son dynamisme et sa vie, c'est très souvent sa forme originelle, à savoir la forme *orale*. Si l'on souhaite donc assurer la présence d'un français vivant hors de France, il faut à présent

véhiculer du français *oral*, grâce, notamment, aux différentes technologies dont nous disposons aujourd'hui. Se pose alors une autre question : *quel oral* ? On connaît en effet la critique adressée parfois, dans le milieu éducatif, à l'usage exclusif de supports pédagogiques (dont les grands programmes des média nationaux) ne présentant qu'un oral dont les caractéristiques, tout en présentant un intérêt évident, ne suffisent à satisfaire ni les besoins ni les ambitions des apprenants considérés. L'enseignement du français doit aujourd'hui faire la place à l'enseignement de l'oral dans ses usages et sa variation réels, ce qui va dans le sens de la promotion du plurilinguisme, puisque, à terme, les apprenants devraient pouvoir au moins :

- Comprendre et parler un français « de référence » de registre neutre ;
- Comprendre et maîtriser les distinctions entre français oral et français écrit ;
- Comprendre plusieurs registres de français « de référence » ;
- Comprendre plusieurs variétés de français.

Cette préoccupation rejoint par conséquent les récents travaux de la Division des Langues du Conseil de l'Europe, à la fois en termes de *plurilinguisme*, d'*intercompréhension entre langues apparentées* et de développement de la *compétence à communiquer langagièrement* telle que décrite dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), un outil à présent mondialement connu et utilisé dans l'enseignement / apprentissage des langues : « *Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. [...] De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (2001, p. 11). Or, si le plurilinguisme, pris comme ici au sens large, devient l'objectif éducatif, encore faut-il donner les moyens aux enseignants et aux apprenants de pouvoir accéder aux données, aux informations, aux descriptions relatives aux différentes variétés langagières concernées. La « compétence à communiquer langagièrement » du CECRL comporte en effet trois composantes, linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qui, pour leur développement respectif, nécessitent des outils adéquats. L'apport du projet que nous présentons ici, s'il peut concerner, à moyen terme d'abord, la composante linguistique (via la construction de grammaires des variétés orales et d'analyses morphologiques de ces*

variétés) puis, à plus long terme, la composante pragmatique, profite fondamentalement, en premier lieu, au développement de la composante *sociolinguistique*, définie ainsi : elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ». Car lorsque l'on examine les compétences que devraient posséder les locuteurs en langue étrangère d'après le CECRL (chap. 5), on trouve différents savoirs et habiletés qui tous renvoient, à la fois à la dimension sociolinguistique de la communication, mais aussi aux ressources, sous réserve d'une utilisation adéquate, proposées par notre projet : à propos de la « prise de conscience interculturelle » (p. 83) ; à propos de la « conscience de la langue et de la communication » (pp. 85-86) ; à propos des « compétences linguistiques » (p. 86). La présentation détaillée de la compétence sociolinguistique (pp. 93-94) indique ainsi deux sous-composantes, que nous reproduisons ci-dessous :

- *Différences de registre* : « le mot « registre » renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langue utilisées dans des contextes différents. [...] officiel (Messieurs, la Cour !) / formel (La séance est ouverte) / neutre (Pouvons-nous commencer ?) / informel (On commence ?) / familier (On y va ?) / intime (Alors, ça vient ?) [...] Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que des locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux. La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule ». Cette absence de sensibilisation aux registres, en FLE, mais aussi parfois en FLS et en FLM, conduit en effet fréquemment les locuteurs-apprenants, en particulier ceux qui, fréquemment issus des jeunes générations et forts mobiles, apprennent souvent le français oral avec leurs pairs, à commettre des impairs, résultats d'une combinaison de registres inappropriée, comme dans l'exemple suivant : « Je dois vous dire bonjour de la part d'un mec qui connaît votre neveu ! ».
- *Dialecte et accent* : « La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : - la classe sociale, - l'origine régionale, - l'origine nationale, - le groupe professionnel. On inclut dans ces marqueurs des formes :
 - Lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses » ;
 - Grammaticales : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur » ;
 - Phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du « e » caduc [...] ».

On le voit à présent clairement, il est loin le temps où, dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, on consacrait, pour le plaisir, l'une des dernières séances de formation à faire découvrir « les accents des Français », en se contenant d'écouter quelques enregistrements d'Alsace et de Provence. Comme le note le rapport 2006 de la DGLFL sur la langue française dans le monde, « si la langue française emprunte des accents et revêt des statuts différents de Québec à Paris en passant par Tunis, Dakar, Djibouti ou Port-au-Prince, elle appartient à tous ceux qui la parlent, qu'ils l'aient reçue en héritage ou qu'ils aient choisi

de l'apprendre ». Dans une perspective francophone mondiale et nationale, la question de l'enseignement du français réel et de sa variation, et celle de la préparation des apprenants à la gestion de la diversité langagière est donc cruciale, et appelle à la mise en œuvre de chantiers de construction de ressources telles que celles de notre projet, qui, sous une apparence apparemment strictement linguistique, porte un potentiel de développement pour l'intercompréhension, non seulement au niveau langagier mais également au niveau socioculturel. Comme le note le CECRL (p. 95) : *« Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'aptitudes interculturelles [...]. Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant »*. Plus qu'une simple question « supplémentaire » ou « annexe », la question de la variété des formes orales et celles des français enseignés sont en fait primordiales en didactique du français, car lorsque l'on examine les descripteurs du CECRL pour les différentes habiletés, on réalise qu'elles leur sont en fait sous-jacentes, tout en n'y étant pas véritablement traitées. Voici en effet ci-après ce que l'on peut y lire :

Compétence	Niveau	Extrait
Compréhension générale de l'oral	A1	« si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses »
	A2	« à condition que la diction soit claire et le débit lent »
	B1	« peut comprendre une information factuelle directe [...] à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. »
	B2	« peut comprendre une langue orale standard en direct [...]. Peut comprendre les idées principales [...] dans une langue standard »
	C1	« Peut suivre une intervention [...] mais peut avoir besoin de faire confirmer [...], notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. »
	C2	« peut comprendre toute langue orale »
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	A2	« si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement »
	B1	« à condition que la langue soit standard et clairement articulée »
Comprendre en tant qu'auditeur	B1	« à condition que la langue en soit standard et clairement articulée »
	C2	« Peut suivre une conférence [...] employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière ».
Comprendre des annonces et instructions orales	A1	« adressées lentement et avec soin »
	B2	« s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal »
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	A2	« si le débit est lent et la langue clairement articulée »
	B1	« la langue standard clairement articulée » « si le débit est assez lent et la langue relativement articulée »
	B2	« en langue standard »
	C1	« y compris en langue non standard »

Enfin, on ne manquera pas de remarquer que, parmi les activités interactives mentionnées pour le développement des compétences en interaction orale, on trouve une distinction entre discussions *formelles* et *informelles*, distinction sur laquelle repose en partie les données du projet. Pour conclure sur le lien entre PFC-EF et le CECRL, nous reproduisons en annexe le tableau d'étalonnage des niveaux de correction sociolinguistique avec les descripteurs appropriés du Cadre (p. 95). A travers cette rapide présentation des raisons qui, dans le domaine de la diffusion et de l'enseignement du français dans les zones non-francophones (FLE), motivent notre projet, nous avons posé les bases de ses justifications didactiques. Nous ne les reprendrons donc pas dans les pages suivantes, mais tenterons de montrer brièvement que les enjeux sont réels, non seulement pour le FLE à l'étranger, mais également pour la cohésion sociolinguistique (et donc sociale et éducative) de la France.

5. Pour la cohésion linguistique en France : *le français langue maternelle*

Si la langue française est outil de partage, elle est aussi objet de partage, assimilée et enrichie de diverses manières dans les différentes zones francophones. Pourtant, ce polymorphisme a son revers : richesse, car garant de sa diversité de son évolution naturelle, il peut aussi constituer un obstacle à la communication et ainsi à la cohésion, et cela au sein même de la France, alors que la langue joue un rôle essentiel dans la robustesse du tissu social, éducatif et professionnel français. La maîtrise de la langue française correspond ainsi à l'un des axes de travail de la politique française d'insertion et d'intégration, tel que cela apparaît dans le rapport au Parlement 2006 sur l'emploi de la langue française, avec par exemple la création du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), exigé dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI). Il est d'ailleurs intéressant de constater que ce thème est également d'actualité au niveau européen avec par exemple le Centre Européen pour les Langues Vivantes qui lui consacre un colloque en 2007 intitulé « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle », et dans le domaine éducatif avec l'Association des professeurs de langue vivante (APLV) qui lui consacrait en 2005 un numéro de sa revue *Les langues modernes*, avec pour thème : « Les Langues pour la cohésion sociale ». Les propos introductifs présentant les Rencontres de la DGLFLF de septembre 2005 concernant l'intégration linguistique des migrants adultes résument en partie l'un des aspects essentiels de cette question : « une intégration humainement et socialement réussie passe par l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue du pays d'accueil. Son insuffisante maîtrise conduit en effet inéluctablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle ». L'importance de la maîtrise du français et la gestion de ses variantes pour la cohésion sociale apparaît ainsi nettement à travers deux grands domaines : professionnel d'une part, éducatif d'autre part. En ce qui concerne le premier, l'importance du facteur linguistique dans le monde du travail francophone avait été examinée lors de deux rencontres à ce sujet, co-organisées par la DGLFLF. La deuxième, en juin 2006, concernait l'apprentissage du français dans un contexte professionnel et nous citerons l'une de ses intervenantes, M. de Ferrari, du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des adultes en difficulté d'insertion : « *Les recherches relatives au bilinguisme et le plurilinguisme pourraient contribuer à l'élargissement de la réflexion et des pratiques autour des aspects linguistiques rattachés aux compétences culturelles en milieu professionnel. Introduire ces ouvertures permet d'objectiver le regard sur les acquis et les compétences des personnes concernées, qui maîtrisent parfois plusieurs langues ou dialectes. Ce regard encourage à nuancer le jugement sur le degré de maîtrise de la langue seconde (accent, prononciation, erreurs d'orthographe ou de segmentation écrite...) et de relativiser le niveau de scolarité, source de stigmatisation si son analyse n'est pas croisée avec l'entrée compétences et la maîtrise de l'oral. Ces réflexions interrogent sans doute de façon indirecte les mentalités et les rapports à « la maîtrise du français » et au monolinguisme* ». Dans le domaine professionnel, donc, la maîtrise du français apparaît comme fondamentale. Or lorsque l'on évoque, non seulement les insuffisances linguistiques qui peuvent freiner le bon fonctionnement interne et le développement externe des sociétés et des organismes, mais aussi les problèmes de discrimination liés à la question linguistique, on réalise à quel point il est temps d'enrichir la palette des outils disponibles pour sensibiliser tant les employés que les employeurs à cette question et aux enjeux qu'elle porte pour eux.

Il est en de même dans le domaine de l'Education nationale française : à l'heure où de nombreux enseignants de français et d'autres disciplines se trouvent bien souvent déstabilisés, dans le primaire et dans le secondaire, par la mixité des parlers et des écrits des élèves, de quelque origine qu'ils soient, qui se trouvent quelque peu en porte-à-faux avec les

programmes officiels d'étude de textes à présent classiques, il semble que la question de l'éducation langagière – non seulement en tant qu'enseignement du « bon » français, mais aussi et surtout dans l'entraînement à la prise de conscience de la nature et de l'importance sociale des faits langagiers – doive impérativement être davantage ou mieux traitée dans les programmes. Et c'est bien là que les sciences du langage ont un rôle à jouer, à travers des projets comme PFC-EF, en proposant des données et des explications qui, une fois adaptées par les enseignants à leur propre contexte, pourront les éclairer et éclairer leurs élèves sur *ce qui doit, peut, ne peut pas ou ne doit pas être dit ou écrit en telles ou telles circonstances*, mais aussi et surtout *pourquoi* : non pas tant à travers un ensemble de consignes *prescriptives* maladroitement, mais plutôt à travers une *observation partagée des pratiques* qui permet de saisir le réel et ainsi de le révéler aux élèves, observation qui devrait permettre de valoriser non seulement la pluralité des parlers (cf. les travaux de Labov), mais aussi la fonction, sociale, des normes langagières.

6. Pour la promotion de la francophonie : le français langue seconde

Suivant ce que nous avons mentionné, à mi-chemin entre français langue étrangère et langue maternelle, il existe des zones dans lesquelles le français a un statut particulier, celui de langue *seconde*, et cela en particulier dans les pays de la Francophonie dans lesquels le français coexiste généralement avec une ou des autres langues nationales ou locales (Canada, Suisse, Afrique francophone, etc.). Or, à l'heure actuelle, le français parlé dans ces régions doit être valorisé et étudié, car il constitue, en retour, un moteur de dynamique pour l'enseignement / apprentissage du français dans le monde, en ouvrant des perspectives peut-être jusqu'alors non envisagées par les apprenants de français. D'un autre côté, face aux inquiétudes de certains observateurs quant à l'évolution du français dans ces pays, il importe d'alimenter en français oral, et pas seulement écrit, de l'Hexagone mais aussi d'autres régions de la francophonie, ces zones où le français est en perte de vitesse, dans ses formes et dans son usage. Il s'agit donc à la fois de promouvoir *le français par la francophonie* et *la francophonie par le français*. L'éducation langagière en français pour les étrangers (FLE), pour les Français (FLM), en particulier pour ceux en situation de difficulté linguistique mais pas uniquement, mais aussi pour les francophones non Français généralement plurilingues (FLS), viserait donc à une véritable intercompréhension entre francophones – ce qui est loin d'être acquis à l'heure actuelle, notamment en raison d'un fossé linguistique générationnel apparemment grandissant. Puisque la politique linguistique française et européenne tend à encourager le plurilinguisme, tout du moins dans son principe, il ne faut pas oublier que les différentes variétés de français constituent déjà un ensemble d'idiomes et d'accents qu'il convient de maîtriser si l'on s'affirme véritablement francophone : il s'agirait donc d'une compétence, non plus de simple francophone, mais de *pluri-francophone*. Ainsi, parallèlement aux efforts accomplis dans le domaine des médias grand public (TV5, RFI international, etc.), il nous semble que les grands corpus oraux devraient pouvoir faire l'objet d'une exploitation dans le domaine éducatif langagier francophone de manière à faire circuler et ainsi vivre la langue française orale, sous ses divers aspects.

7. Un projet-pilote : pour l'enseignement des langues étrangères

Si ce que nous venons de mentionner s'applique bel et bien au français, il est évident que ce projet se pose comme projet-pilote dans l'enseignement des langues étrangères en France (et pourquoi pas ailleurs). Parmi les différents thèmes d'actualité en didactique des langues liés à la volonté politique de promouvoir le plurilinguisme en France et en Europe en figurent en effet deux d'importance : d'une part celui de l'intercompréhension entre langues apparentées,

et d'autre part celui de l'éveil aux langues. Le premier est résumé ainsi dans le rapport 2006 de la DGLFLF qui lui est consacré : « Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur ». De nombreux travaux de recherche universitaire et de conception pédagogique sont consacrés à ce thème en France et en Europe. Le deuxième, qui ne lui est pas étranger, est présenté ainsi dans le même rapport : « A l'école primaire et au collège, l'éveil aux langues est un moyen privilégié de faire de la diversité linguistique un objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues et des cultures », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est non-familier et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues. Au collège et au lycée, la didactique des langues étrangères peut aussi se rénover en s'ouvrant au plurilinguisme. Apprendre une langue étrangère en tenant compte des langues apparentées est une voie de réflexion intéressante dans ce domaine. ». Un exemple de produit conjoint des deux thèmes est le *portfolio européen des langues*, existant en version « collège » et en version « lycée, étudiants et adultes ». Pourtant, avant de s'intéresser aux langues apparentées, ou bien, plus précisément *en parallèle* à cette étude, il conviendrait de s'intéresser à sa propre langue, à ses propres variations pour comprendre ce qu'est la langue et ce qu'elle implique. Le travail pédagogique d'observation et d'analyse du français parlé dans l'espace francophone pour lequel notre projet met des ressources à disposition, serait donc *bénéfique*, non seulement à *l'apprentissage du français* mais également à celui des *autres langues vivantes*, via ce travail d'observation et de conscientisation langagière. Il est alors important pour nous de souligner que, à la suite du projet que nous menons pour le français, figure un *projet similaire pour l'anglais*, codirigé par J. Durand (Université de Toulouse II) et Philippe Carr (Université de Montpellier III) (Durand, Carr & Pukli, 2004 ; Durand & Pukli, 2004), et que la base de données actuellement en cours de constitution pour l'anglais pourrait, de la même manière, être ultérieurement réinvestie dans l'enseignement de l'anglais dans les collèges et les lycées français.

8. Conclusion : le projet PFC-EF et ses défis

Les paragraphes qui précèdent ont tenté de montrer, à travers une contextualisation thématique, éducative, sociale et institutionnelle, que le projet PFC-EF pouvait contribuer aux efforts requis pour répondre à la nécessité plurielle de :

- promouvoir le français à l'étranger ;
- promouvoir le français en France (intégration, cohésion sociale, travail) ;
- promouvoir l'éveil aux langues et le plurilinguisme ;
- mettre à profit les travaux de corpus ;
- mettre à profit les nouvelles technologies dans l'éducation ;
- éduquer la parole sur la base de données scientifiques correspondant aux usages réels ;
- passer d'un enseignement / apprentissage anecdotique des « accents » des Français à une véritable culture de l'intercompréhension entre francophones du monde entier.

Ces besoins font parfaitement écho aux objectifs de la politique en faveur de la langue française présenté en Conseil des ministres le 17 mars 2005 par le Ministre de la culture et de la communication, M. R. Donnedieu de Vabres, à savoir :

- sensibiliser le public aux enjeux de la langue française ;
- avoir une politique de la langue française au service de la cohésion sociale ;
- assurer le renforcement de la place du français comme langue internationale.

Ce sont donc plusieurs défis que doit relever progressivement le projet PFC-EF (Detey & Nouveau, 2006 ; Nouveau et Detey, 2007 ; Detey, Mallet et Tchobanov, 2007 ; Durand et Detey, 2007 ; Detey, Tchobanov, Durand, Laks et Lyche, 2007)., à travers une entreprise dont le présent *Bulletin* se veut le reflet, puisque les trois principaux chantiers en cours sont les suivants :

1) Développement du *site internet* (structure et interface) afin d'améliorer la *visibilité*, l'*accessibilité* et l'*utilisabilité* de la base de données PFC (voir Tchobanov, Detey et Lyche, ce volume ; Eychenne, ce volume).

2) Développement des *ressources linguistiques*, pré-didactiques, pour en faciliter l'usage et l'exploitation par les enseignants et apprenants de français (voir notamment dans ce volume Andreassen & Detey, Bordal & Ledegen, Boutin, Coquillon, Durand & Rossi-Gensane, Hall, Hansen, Lonnemann & Meisenburg, Østby, Prignitz, Putska, Putska & Vordermayer, Walker ; voir aussi Rossi-Gensane et Likhacheva-Philippe, ce volume, pour ce qui concerne la grammaire de l'oral).

3) Développement de *ressources didactiques* (voir dans ce volume Boutin & al., Delamotte & Penloup, Nouveau & Detey), pour que la base puisse être rapidement sollicitée sur le terrain, et cela de deux manières : a) soit en tant qu'ensemble de matériel oral quelconque, les enseignants de français (en particulier langue étrangère), pouvant alors mettre en œuvre l'ensemble des activités et exercices basés sur des documents oraux, d'un questionnaire de compréhension globale, à un exercice de résumé écrit, en passant par une tâche de reconnaissance lexicale par exemple, sans oublier les activités d'expression orale liées aux thèmes abordés dans les conversations, ni les activités d'observation des caractéristiques du français parlé, tant au niveau syntaxique, que morpholexical en particulier ; b) soit en tant que base permettant de documenter la variation et d'aborder les spécificités, à la fois linguistiques et culturelles, des extraits et des points d'enquêtes associés.

Ainsi, à une époque où le plurilinguisme semblerait devenir la règle plutôt que l'exception, où l'usage réel de la langue et son inhérente variation sont enfin pris en compte et valorisés dans les travaux et les descriptions linguistiques, descriptions sur lesquelles s'appuient les ouvrages de référence pédagogiques, et à une époque, enfin, où les échanges oraux empruntent des voies démultipliées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'exploitation des grands corpus oraux pour la didactique des langues étrangères apparaît comme une nécessité. Qu'il s'agisse d'employer ces corpus oraux comme sources d'information descriptive sur des faits langagiers ou bien comme matériel d'enseignement / apprentissage directement utilisable en classe, il est en premier lieu nécessaire d'en rendre leur exploitation didactique effectivement possible. C'est bien là l'une des motivations essentielles du projet PFC-EF.

Bibliographie

Andreassen, H N. & S. Detey (2007). Conversation à Nyon : description illustrée d'une variété spécifique de français parlé suisse. *Ce volume*.

Bauchet, P. (2004). Le malaise de la recherche en sciences humaines et sociales. *Bulletin de l'Association Rayonnement du CNRS*, Hors-série 4 « La mémoire du CNRS ». Consulté le 12.11.07 à : <http://www.rayonnementducnrs.com/bulletin/HS1004/bauchet.htm>

Bordal, G. & G. Ledegen (2007). Le français de la Réunion : lexique, morphosyntaxe, alternance codique et prononciation. *Ce volume*.

Boutin, B. A. (2007). Enfance mouvementée d'une future institutrice dans la Côte d'Ivoire des années soixante. *Ce volume*.

Boutin, B. A., A-C. Brou, J. Kouadio N'Guessan & P. Nebout-Arkhurst (2007). PFC-EFLS : de l'intérêt du projet PFC-EF pour la didactique du français, langue seconde en Côte d'Ivoire. *Ce volume*.

Cappeau, P. & M. Sejjido (2005). Les corpus oraux en français (Inventaire 2005 v.1.0). Consulté le 19.11.07 à : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Paris : Didier. Consulté le 19.11.07 à : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Coquillon, A. (2007). Le français parlé à Marseille : exemple d'un locuteur PFC. *Ce volume*.

Delamotte-Legrand, R. & M-C. Penloup (2007). Intérêt et usages des documents PFC en langue première. *Ce volume*.

Detey, S. & D. Nouveau (2006). PFC pour l'enseignement du français : lancement du projet PFC-EF. *Colloque « Phonologie du français : du social au cognitif »*, Paris, MSH. http://www.projet-pfc.net/?u_act=download&dfile=PFC-EF_Lancement_Decembre06.pdf&

Detey, S., G. Mallet & A. Tchobanov (2007). Phonologie du Français Contemporain (PFC) : des avancées scientifiques et techniques à l'outillage didactique pour l'enseignement du français oral. *Symposium annuel de l'AFLS « Le français sous tous ses aspects »*, Université du Littoral – Côte d'Opale, Boulogne sur Mer (France), septembre 2007.

Detey, S., A. Tchobanov, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (2007). Des corpus oraux authentiques à leur exploitation didactique : accessibilité et pré-didactisation des données pour l'enseignement du français parlé contemporain dans l'espace francophone - le projet PFC-EF. *Colloque « Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues »*, Université de Nancy II, décembre 2007.

Durand, J., P. Carr & M. Pukli (2004). The PAC project: principles and methods. *La tribune internationale des langues vivantes* 36 : 24-35.

Durand, J. & M. Pukli (2004). PAC project: methods and tools. Part 1: Protocol and data collection. *Carnets de grammaire* 14 : 1-20. CNRS ERSS-UMR5610 et Université de Toulouse-Le Mirail.

Durand, J. & M. Pukli (2004). PAC project : methods and tools. Part 2: The transcription of PAC data: tools and conventions. *Carnets de grammaire* 14 : 21-32. CNRS ERSS-UMR5610 et Université de Toulouse-Le Mirail.

Durand, J. & M. Pukli (2004). How to construct a phonological corpus: PRAAT and the PAC project. *La tribune internationale des langues vivantes* 36 : 36-46.

Durand, J. & S. Detey (2007). Ressources pour l'apprentissage et grands corpus de français parlé : le projet PFC-EF et le cas de la liaison en français. In N. Spanghero-Gaillard et M. Billières (éds.), *Actes de DidCog2007*, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 75-80.

Durand, J., B. Laks & C. Lyche (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (eds.) *Romanistische Korpuslinguistik-Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 93-106.

Durand, J. & C. Lyche (2003). Le projet 'Phonologie du français contemporain' (PFC) et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds.) *Corpus et variation en phonologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 213-276.

Durand, J. & N. Rossi-Gensane (2007). Souvenirs de guerre en Languedoc et structuration linguistique : étude de cas à Douzens (Aude). *Ce volume*.

Eychenne, J. (2007). Documentation de la plateforme PFC (version 1.0). *Ce volume*.

Hall, D. (2007). Le français de Rouen (Haute-Normandie, France) : une variété de français qui représente bien sa ville. *Ce volume*.

Hansen, A. B. (2007). Le français d'un étudiant parisien en situation d'entretien. *Ce volume*.

Kelly, S. (2007). Prononciation et autres aspects du français au Québec. *Ce volume*.

Laks, B. (2002). La description du français oral. *L'information grammaticale* : 5-10.

Likhacheva-Philippe, L. (2007). La thématization et l'introduction du topique en français conversationnel : à partir des enquêtes de Dijon et Roanne. *Ce volume*.

Lonnemann, B. & T. Meisenburg (2007). Une leçon d'école buissonnière en français du Midi. *Ce volume*.

Nouveau, D. & S. Detey (2007). Données, descriptions et exploitations pédagogiques : du corpus PFC à l'enseignement du français. L'exemple du schwa. *Colloque « Des corpus oraux aux théories phonologiques : le cas du français »*, The University of Western Ontario, London (Canada), juillet 2007.

Nouveau, D. & S. Detey (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF. *Ce volume*.

Østby, K. A. (2007). Aspects du français oral : la haute bourgeoisie parisienne. *Ce volume*.

Prignitz, G. (2007). Au pays des hommes intègres, du Gurma au Yatenga en passant par Ouagadougou. *Ce volume*.

Pustka, E. (2007). Les Aveyronnais de Paris : description d'un français du Midi parisiensé. *Ce volume*.

Pustka, E. (2007). Le français régional émergent en Guadeloupe. *Ce volume*.

Pustka, E. & M. Vordermayer (2007). Le français parlé en Haute-Savoie et les corrélats prosodiques d'un accent perçu comme 'traînant'. *Ce volume*.

Rossi-Gensane, N. (2007). Quelles unités syntaxiques pour l'oral ? *Ce volume*.

Tchobanov, A., S. Detey & C. Lyche (2007). Vers un espace numérique tripartite pour la recherche, la diffusion et l'enseignement du français parlé, en présentiel ou à distance : évolution du site PFC (novembre 07). *Ce volume*.

Turcsan, G. & G. Mallet (2007). Situation et perspectives du projet PFC. *Ce volume*.

Walker, D. (2007). Le français oral dans l'Ouest canadien : conversation en Alberta. *Ce volume*.

Annexe 1

Le projet PFC-EF : un projet de recherche appliquée

Ressources pour l'enseignement / apprentissage du français en France et à l'étranger

Contexte	<u>Politique linguistique</u> :	promouvoir la diffusion du français à l'étranger en valorisant les variétés de français parlées dans l'espace francophone.
	<u>Politique scientifique</u> :	encourager l'accessibilité et l'exploitation des grands corpus de parole francophone.
	<u>Politique socioéducative</u> :	assurer la cohésion sociolinguistique en France par une éducation au langage et à la variation en français.
Origine	Un projet scientifique international de constitution d'une grande base de français parlé dans l'espace francophone pour l'étude des accents et des variétés de français.	
Objectifs	Fournir des ressources linguistiques et didactiques pour l'enseignement, l'étude et l'apprentissage du français, à l'étranger (français langue étrangère, FLE) et en France (français langue maternelle, FLM). Mettre à profit les nouvelles technologies (site internet, CD-ROM) pour diffuser ces ressources à travers le réseau francophone et les exploiter dans des contextes éducatifs en présentiel et à distance.	
Acteurs	Une trentaine d'enseignant-chercheurs répartis dans une vingtaine de pays.	
Atouts	Lien entre recherche scientifique et recherche appliquée (éducation et société). Promotion du français et de la francophonie. Utilisation des nouvelles technologies. Projet à dimension internationale. Projet-pilote.	

Annexe 2

La correction sociolinguistique dans le CECRL

(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, p. 95)

Le niveau le plus faible est A1 et le niveau le plus élevé le niveau C2. Comme l'indique les auteurs : « la partie inférieure de l'échelle ne porte que sur les marqueurs de relations sociales et les règles de politesse. A partir du niveau B2, les apprenants sont capables de s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations et aux acteurs sociaux et ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression ».

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C1	Peut reconnaître une large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registre ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
B2	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situations de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
A2	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

