

# L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE: QUELS OUTILS POUR QUELS OBJECTIFS?\*

ANIKA FALKERT

## *Introduction*

La compétence sociolinguistique est un concept qui, depuis le début des années 1980, a fait l'objet de recherches en linguistique, en acquisition des langues secondes et, plus récemment, en didactiques des langues étrangères. Si l'objectif de cet article n'est pas de présenter un état des lieux de ces études, il nous semble important de rappeler les définitions qui y sont associées avant de nous pencher sur les enjeux de l'enseignement et de l'évaluation de cette compétence.

Les réflexions sur la compétence sociolinguistique sont étroitement liées aux travaux de Dell HYMES<sup>1</sup> qui ont mis en évidence la pluralité des compétences et des répertoires communicationnels rentrant en jeu lors d'une interaction verbale. La compétence sociolinguistique peut ainsi être définie comme la capacité à reconnaître et à produire de la parole socialement appropriée<sup>2</sup>, ce qui implique la maîtrise de formes variables porteuses de sens. Comme le rappelle GADET<sup>3</sup>, la variation linguistique peut être abordée de deux façons différentes, soit comme expression du social, par exemple à travers l'étude des corrélations entre phénomènes linguistiques et facteurs sociaux et la description des variétés, soit comme produit de l'activité du locuteur, dans un but de comprendre comment ce dernier met en œuvre les ressources linguistiques afin de produire du sens. Dans cette deuxième perspective, il s'agit donc d'étudier ce que fait l'usager avec le langage ainsi que les enjeux qu'il y met<sup>4</sup>.

La définition de la compétence sociolinguistique telle qu'elle est proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR)

---

\* *Teaching and evaluating sociolinguistic competence: which tools for which purposes?*

1 Dell HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.

2 Roy Lyster, "The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence", *Applied Linguistics*, n. 15, 1994, p. 223.

3 Françoise GADET, "Variatio delectat: variation et dialinguistique", *Langage et société*, n. 160-161, 2017, pp. 75-91.

4 *Ibid.*, p. 78.

intègre ces deux perspectives dans la mesure où elle implique “la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale”<sup>5</sup>. Dans les objectifs d’apprentissage, c’est la dimension diatopique qui est mise en avant:

L’identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l’interlocuteur. [...] 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.<sup>6</sup>

La compétence sociolinguistique concerne à la fois les compétences de compréhension et d’expression orale, et ce à partir du niveau B2:

À 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.<sup>7</sup>

Elle apparaît dans les descripteurs de “l’adéquation<sup>8</sup> sociolinguistique” et de la “maîtrise phonologique”. L’échelle associée à l’adéquation sociolinguistique comporte les indicateurs suivants pour les niveaux B2 et C1:

B2:

- Peut identifier et interpréter des codes socioculturels et sociolinguistiques et modifier en connaissance de cause sa façon de s’exprimer pour qu’elle corresponde à la situation.
- Peut s’exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.

C1:

- Peut reconnaître un large éventail d’expressions idiomatiques et familières et apprécier les changements de registres; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l’accent n’est pas familier.
- Peut comprendre l’humour, l’ironie et les références culturelles implicites et saisir les nuances de sens.
- Peut suivre des films utilisant largement l’argot et des expressions idiomatiques.

5 CONSEIL DE L’EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p. 93.

6 *Ibid.*, p. 95.

7 *Ibid.*

8 Dans le volume complémentaire du CECR, publié en 2018 (version française), le terme *correction* a été remplacé par *adéquation*.

- Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
- Peut ajuster le niveau de formalité (registre et style) pour s'adapter au contexte social (formel, informel ou familial) et garder un registre oral cohérent.<sup>9</sup>

La compétence sociolinguistique est également évoquée dans les descripteurs de la maîtrise de la compétence phonologique dans l'échelle qui concerne la reconnaissance des sons. Pour le niveau B2, on lit: "Peut reconnaître des mots courants prononcés avec un accent régional différent de celui ou ceux auxquels il/elle est habitué/e"<sup>10</sup>. Au niveau C1, l'apprenant doit être capable de "reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et intégrer sciemment les plus marquantes dans son discours"<sup>11</sup>.

Enfin, la compétence sociolinguistique est étroitement liée au concept de médiation puisque c'est dans le cadre de la co-construction du sens en interaction que l'apprenant va être amené à adapter son langage et à "agir comme intermédiaire dans des situations informelles"<sup>12</sup>.

Les descripteurs et recommandations du CECR font écho aux études menées par des chercheurs en acquisition des langues secondes qui se sont intéressés à la façon dont les apprenants s'approprient les formes variables porteuses de sens et les utilisent dans leurs propres productions. Les études de TRÉVISE et NOYAU, de REGAN, de LEMÉE, de DEWAELE et de SAX<sup>13</sup>, pour n'en citer que quelques-unes, montrent

9 CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, p. 144.

10 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018, p. 247.

11 *Ibid.*, p. 247.

12 *Ibid.*, p. 109.

13 Anne TRÉVISE, Colette NOYAU, "Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: individual variation and linguistic awareness", in Roger ANDERSEN (dir.), *Second languages: a cross-linguistic perspective*, Rowley, Newbury House, 1984, pp. 165-189.

Vera REGAN, "Variation in French interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence", in Robert BAYLEY, Dennis PRESTON (dir.), *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, Benjamins, 1996, pp. 177-201.

Vera REGAN, "The acquisition of sociolinguistic native speech norms", in Barbara FREED (dir.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam, Benjamins, 1995, pp. 245-267.

Isabelle LEMÉE, "Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2: le cas de *on* et *nous*", *Marges Linguistiques*, n. 4, 2002, pp. 56-67.

Jean-Marc DEWAELE, "Variation, chaos et système en interlangue française", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n. 1, 2002, pp. 143-167.  
Kelly SAX, *Acquisition of Stylistic Variation in American Learners of French*, thèse de doctorat, Indiana University, 2003.

que les apprenants du français langue étrangère tentent d'adapter leur discours à la situation de communication, mais que leur capacité à ajuster le degré de formalité de leurs productions langagières est largement conditionnée par la fréquence et la quantité d'interactions variées en langue cible en dehors de la salle de classe.

D'un point de vue didactique, la compétence sociolinguistique englobe, comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs compétences, en perception et en production, qui nécessitent une évaluation différenciée. Dans la mesure où l'évaluation des compétences peut difficilement être dissociée de l'enseignement de ces mêmes compétences, nous nous pencherons d'abord sur l'enseignement de la compétence sociolinguistique avant d'étudier la place de celle-ci dans les épreuves de la certification DALF C1. Bien que nous ayons fait le choix de limiter nos observations au contexte du français langue étrangère (FLE), les propositions exposées dans la dernière partie de cette contribution nous semblent tout à fait adaptables à l'enseignement d'autres langues.

### 1. *L'enseignement de la compétence sociolinguistique: où en sommes-nous?*

Le français se caractérise, comme toutes les langues vivantes, par une diversité des usages qui, à l'heure actuelle, semble insuffisamment prise en compte dans l'enseignement. S'il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les registres, les accents et le style sont abordés en classe par les enseignants de FLE, une étude de quelques manuels édités en France et à l'étranger nous donne des indications sur la place qui est accordée à ces aspects dans les supports didactiques<sup>14</sup>. Bien que bon nombre de méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE fassent preuve d'une ouverture à la francophonie, notamment dans sa dimension culturelle, "la variation diatopique n'y est introduite qu'à des doses homéopathiques"<sup>15</sup>. Il en va de même pour la variation diafasique. Comme le souligne PATERNOSTRO, "les cours de FLE privilégient effectivement l'apprentissage du standard comme étant le français 'par défaut', reléguant la langue ordinaire à un apprentissage sur le tas, à l'occasion de séjours dans le pays et/ou de rencontres avec des locuteurs natifs"<sup>16</sup>.

14 Anika FALKERT, "La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE: réalités et perspectives", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 16/1, 2019, <http://journals.openedition.org/rdlc/4309>; DOI: 10.4000/rdlc.4309.

15 Bernhard PÖLL, *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Francfort, Peter Lang, 2005, p. 15.

16 Roberto PATERNOSTRO, *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlars jeunes en région parisienne*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 121.

Dans le numéro 428 (mars/avril 2020) de la revue *Le français dans le monde*, dans un dossier intitulé “Enseigner les francophonies”, Bernard CERQUIGLINI évoque la variation comme un enjeu pour les années à venir: “Il faudrait des méthodes pédagogiques ouvertes à la variation, c’est un nouveau chantier”<sup>17</sup>. Et plus loin:

Il faut enseigner que la langue, dans sa réalité, est faite d’une partie fixe, comme la syntaxe ou la morphologie verbale. Et puis elle est faite d’une partie variable, la phonétique – les accents, l’intonation, le vocabulaire... La langue est vivante, elle bouge. Le travail des enseignants est moins facile, mais plus passionnant. Moins facile car il faut enseigner les variétés, la règle est moins tangible. Mais plus passionnant car on peut faire écouter à des élèves des extraits de conversation québécoise ou congolaise par exemple.<sup>18</sup>

Si on peut saluer cette prise de conscience, le chantier n’est pas tout à fait nouveau. En effet, le débat sur la place du français parlé dans l’enseignement du FLE remonte à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. On peut souligner ici le rôle de Paul PASSY, linguiste et didacticien, qui, dans la préface de la deuxième édition de *Le français parlé. Morceaux choisis à l’usage des étrangers avec la prononciation figurée*, précise:

Je me suis appliqué à graduer la prononciation parallèlement au style, donnant, dans les deux premiers morceaux le langage familier de la conversation, avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses; plus loin une prononciation de plus en plus soignée, devant tout à fait littéraire dans les morceaux oratoires ou poétiques de la fin du volume.<sup>19</sup>

La variation diatopique et diaphasique fait partie intégrante du paysage linguistique francophone. Occulter son existence afin d’éviter une ‘surcharge’ de l’apprenant équivaut à diffuser, à tort, l’image d’une langue homogène, uniforme et à faire abstraction de la valeur sociale que revêtent les facettes multiples du français. La prise en compte, dans le CECR, de la compétence sociolinguistique correspond à une reconnaissance de cette réalité et à la volonté d’en faire un objet didactique.

Or, comme le remarque Fabienne LALLEMENT, “une didactique de l’enseignement de la francophonie se construira lorsqu’il y aura un consensus sur les savoirs à transmettre et les objectifs à atteindre”<sup>20</sup>. On pourrait ajouter que cette étape est primordiale pour dévelop-

17 *Le français dans le monde*, n. 428, 2020, p. 55.

18 *Ibid*, p. 55.

19 Paul PASSY, *Le français parlé. Morceaux choisis à l’usage des étrangers avec la prononciation figurée*, 2<sup>e</sup> édition, Heilbronn, Henninger, 1889, p. IV.

20 *Le français dans le monde*, n. 428, 2020, p. 59.

per des outils structurés, proposant des paliers de progression. Si les objectifs linguistiques peuvent être multiples (être capable d'identifier des accents/registres, de les comprendre, de verbaliser les traits linguistiques qui caractérisent un accent/registre), il nous semble que cet enseignement devrait aussi constituer une formation à la tolérance afin de lutter contre la glottophobie. Cet objectif socioculturel paraît d'autant plus important qu'il n'est pas rare de constater que des apprenants qui se destinent à une carrière d'enseignant de FLE dans leur pays d'origine peuvent avoir une vision du français qui ne correspond pas à la réalité linguistique et qui ne reconnaît que le français standard de France comme seule norme acceptable, quelle que soit la situation de communication<sup>21</sup>. De meilleures connaissances concernant la situation linguistique en francophonie permettraient de remédier à cette conception erronée, encore faut-il que le contenu des enseignements de FLE soit conçu dans cette perspective-là.

Or, dans le cas des manuels qui intègrent des activités construites autour du français parlé, l'objectif d'apprentissage n'est pas toujours en lien avec le développement de la compétence sociolinguistique. La méthode *Campus 1*, pour ne citer qu'un exemple, propose une activité autour de la chanson "Les maudits français" de la chanteuse québécoise Lynda LEMAY. Le texte de la chanson qui figure dans le livre de l'élève comporte une transcription du français parlé québécois. La consigne qui est donnée est la suivante:

Lisez la chanson de Lynda Lemay. Pour chaque phrase, retrouvez l'orthographe normale et la construction correcte. Exemple: Y ont des menus qu'on comprend pas. => Ils ont des menus qu'on ne comprend pas.<sup>22</sup>

Dans le livre du professeur (p. 124), on trouve les questions suivantes que l'enseignant est censé poser aux élèves lors de la découverte de la chanson: "Qui est Lynda Lemay? Est-elle française? Quelle est la particularité du Québec? Connaissez-vous d'autres pays francophones? Qu'est-ce qui est bizarre dans ce texte?". L'objectif de l'activité consiste à "retrouver l'orthographe normale des mots transcrits d'après la prononciation".

Si la découverte du document peut en effet constituer une sensibilisation à la différence entre oral et écrit, les notions comme "bizarre", "orthographe normale", "construction correcte" peuvent amener

21 Hugues SHEEREN, "Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française: point de vue d'un francophone de Belgique (ou comment "défranciser" le cours de langue française)", *Repères DoRif*, n. 1, 2012, [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=2](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=2)

22 Jacques GIRARDET, Jacky PÉCHEUR, *Campus 1. Méthode de français*. Paris, Clé international, 2002, p. 136.

l'apprenant à croire que le français québécois ne connaît pas la distinction entre oral et écrit et qu'il représente un français 'incorrect'. Par ailleurs, l'apprenant peut supposer que l'élision du *ne* est une particularité québécoise. S'il est vrai que les dimensions diatopique et diaphasique peuvent se recouper partiellement, il nous semble urgent de clarifier, pour l'apprenant, ce qui relève de la variation régionale et ce qui fait partie des traits du français parlé en général (phénomènes de coarticulation, amuïssement de certaines consonnes finales etc.). L'ouvrage *Le français parlé* de CHOLLET et ROBERT<sup>23</sup> qui s'adresse aux étudiants "désireux de comprendre et de parler le français 'de la rue'" tente justement de présenter les spécificités de l'oral, en consacrant des chapitres entiers à des "mots et expressions les plus utilisés en français courant, parfois familier et, plus rarement, populaire"<sup>24</sup> ainsi qu'aux traits de prononciation du registre familier.

Le développement de ressources numériques, disponibles en ligne et accessibles gratuitement, constitue une avancée importante et offre des perspectives prometteuses pour un enseignement qui intègre les faits de variation. CLAPI-FLE (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>) propose une quarantaine de séquences didactisées, alors que FLORALE (<https://florale.unil.ch>) – une interface informatique sur la base d'un corpus du français parlé transcrit, aligné et annoté – offre la possibilité aux apprenants de se documenter sur des phénomènes caractéristiques de l'oral dans les domaines de la phonétique, de la syntaxe, du lexique et du discours à partir de conversations enregistrées. On peut également citer le projet FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr>) qui a pour objectif d'accompagner l'autoformation des étudiants qui se préparent à venir étudier en France et qui propose, entre autres, des vidéos sous-titrées, illustrant un ensemble de situations de communication de la vie d'un étudiant en France. Il n'en reste pas moins qu'une clarification des objectifs d'enseignement et d'apprentissage s'impose afin de définir une progression pédagogique et de déterminer les outils d'évaluation les plus appropriés pour mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de cet apprentissage.

Cette réflexion sur les objectifs implique de repenser les aspects linguistiques de la francophonie<sup>25</sup>. Comme le remarque GADET, le découpage courant entre faits de diatopie, diastratie et diaphasie renvoie parfois non à de la matière linguistique, mais à la prégnance idéologique de raisonnements corrélationnistes: "À vouloir à toute force localiser, on ne peut que creuser artificiellement l'écart dia-

23 Isabelle CHOLLET, Jean-Michel ROBERT, *Le français parlé*, Paris, Ellipses, 2017.

24 *Ibid.*, p. 3.

25 Jean-Louis CHISS (dir.), *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris, Armand Colin, 2021.

topique. Il est en effet vraisemblable que, à part certaines formes ‘populaires’, le partage entre formes met surtout en jeu des diversifications d’usage (oral/écrit, spontané/préparé, immédiat/distance, formel/informel...)”<sup>26</sup>. Dans une étude consacrée aux expressions figées, KLEIN et LAMIROY<sup>27</sup> tentent de mettre en lumière les ambiguïtés et limites des concepts usuels de la variation, en illustrant leur propos par quelques exemples de spécificités géographiques, mais aussi de formes partagées. *Arriver comme des figes après Pâques* (‘arriver trop tard’) y apparaît comme un usage propre au français de Belgique, alors que *mettre les pieds dans le plat* (‘commettre une gaffe’) constitue une forme employée dans plusieurs régions de la francophonie. Il est souhaitable que cette richesse francophone soit davantage exploitée en classe de langue, notamment dans le cadre d’un enseignement visant le développement de la compétence sociolinguistique.

## 2. La place de la compétence sociolinguistique dans les épreuves de certification. L'exemple du DALF C1

L’évaluation est un dispositif se situant au cœur même du processus de formation<sup>28</sup>. Dans le domaine de l’apprentissage des langues, le CECR est devenu, pour le système français, mais aussi dans la plupart des pays européens, une norme qui semble offrir des modalités stables de mesure des compétences en langues. L’échelle des niveaux et les descripteurs fournissent des standards nécessaires dans le cadre d’une évaluation sommative, mais peuvent également servir de repère lors de l’évaluation formative, y compris de l’auto-évaluation.

Dans un chapitre consacré à la question des contenus et méthodes d’évaluation des compétences en langues, le CECR dresse une liste de 26 types d’évaluation<sup>29</sup> qui témoignent de la complexité de ce champ assez vaste. Selon RIBA et MÈGRE, cet inventaire peut être réduit à deux grands types d’évaluation: l’évaluation formative et l’évaluation sommative, déclinables sous différentes formes. Pour ce qui est de l’évaluation sommative, les auteurs affirment qu’elle doit “au minimum et nécessairement inclure les trois composantes définies, par le *Cadre européen*, à savoir les composantes linguistique, sociolinguistique et

26 Françoise GADET, “La variation de tous les français”, *Linx*, n. 57, 2007, p. 160.

27 Jean René KLEIN, Béatrice LAMIROY, “Pour une analyse diatopique des expressions verbales figées: approche variationniste”, *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, n. 126, 2016, pp. 21-31.

28 Caroline VELTSCHEFF, Stanley HILTON, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2003. Christine TAGLIANTE, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international, 2005. Emmanuelle HUVER, Claude SPRINGER, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris, Didier, 2011.

29 CONSEIL DE L’EUROPE, *op. cit.*, 2001, p. 139.



pragmatique”<sup>30</sup>. Les épreuves du DALF, qui rentrent dans le champ de l'évaluative sommative à visée certificative, devraient ainsi nous renseigner sur la façon dont la compétence sociolinguistique peut être évaluée. Le DALF C1, diplôme délivré par le ministère de l'Éducation nationale, constitue un outil d'évaluation externe qui permet une reconnaissance internationale des acquis linguistiques en français.

Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de nous intéresser aux compétences de production et de perception liées à la distinction des registres et des accents tels qu'elles sont spécifiées dans l'un des descripteurs du niveau C1 qui précise que l'apprenant doit être capable de “reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et intégrer sciemment les plus marquantes dans son discours”<sup>31</sup>.

Nous ne reviendrons ici ni sur les qualités exigibles d'un dispositif de certification en langues, ni sur les problèmes spécifiques posés par les tests de niveau linguistique dans lesquels, pour mesurer le niveau d'acquisition d'une compétence, il faudrait tenir compte de plusieurs paramètres (vitesse de mobilisation, solidité de fixation, aptitude au transfert).

Afin de déterminer dans quelle mesure la compétence sociolinguistique est prise en compte à la fois dans la préparation au DALF C1 et dans ses épreuves, nous avons choisi d'analyser six tests du DALF C1 avec leurs corrigés<sup>32</sup> ainsi que deux ouvrages de préparation au DALF C1: *ABC DALF C1/C2. 150 exercices*<sup>33</sup> et *Le DALF C1/C2, 100% réussite*<sup>34</sup>. Les questions qui nous ont guidée dans notre analyse sont les suivantes:

– les épreuves évaluent-elles la compétence sociolinguistique (CS)?  
Si oui, de quelle façon?

– les ouvrages de préparation aux épreuves permettent-ils à l'apprenant de tester sa CS?

Pour les épreuves, nous nous sommes focalisée sur les documents de l'épreuve de compréhension orale ainsi que sur la grille d'évaluation de l'épreuve d'expression orale. Précisons que dans le cadre de l'épreuve de compréhension, l'apprenant répond à des questionnaires portant sur un document d'une durée d'environ 8 minutes (entretiens, conférences, etc.) et de deux brefs documents radiodiffusés. Lors de

30 Patrick RIBA, Bruno MÈGRE, *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, 2014, p. 34.

31 CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, 2018, p. 247.

32 Irène DUBOIS, Michel SAINTES, *DALF C1. Tests complets corrigés*, Torrazzo (Piemonte), La fée prépa, 2016.

33 Isabelle BARRIÈRE, Marie-Louise PARIZET, *ABC DALF C1/C2. 150 exercices*, Paris, Clé international, 2014.

34 Lucile CHAPIRO, Dorothee DUPLÉIX, Nicolas FRAPPE, Marina JUNG, Jérôme RAMBERT, Marie SALIN, *Le DALF C1/C2. 100% réussite*, Paris, Didier, 2017.

l'épreuve d'expression orale, le candidat présente un exposé à partir de plusieurs documents écrits. Cette présentation est suivie d'une discussion avec le jury.

Dans les six tests que nous avons examinés, les documents de l'épreuve de compréhension de l'oral consistaient en des entretiens avec des hommes politiques et des écrivains ainsi que des extraits d'émissions de France Inter et France Culture. On remarque que la variation diatopique et diaphasique est globalement peu présente. La capacité à traiter, en réception, la variation du français parlé est évaluée de façon indirecte, à travers les réponses à un questionnaire. Il est impossible de savoir si d'éventuelles erreurs de compréhension sont dues à une compétence sociolinguistique insuffisante ou à des difficultés qui relèvent d'autres domaines, notamment des lacunes sur le plan de la grammaire ou du lexique ou autre (culturel: familiarité au sujet, etc.).

Concernant les grilles d'évaluation de l'épreuve de production orale, on remarque l'absence de critères permettant d'évaluer la compétence sociolinguistique (v. tableau 1). Si l'on ne s'attendait pas à des références à la variation régionale, la maîtrise de différents registres ne fait pas partie des compétences évaluées.

Tableau 1. Grilles d'évaluation de l'épreuve de production orale (DALF C1)

<b>1ère partie – Monologue suivi : exposé</b>						
Peut dégager le thème de réflexion et introduire l'exposé	0	0,5	1	1,5		
Peut analyser les textes sources, extraire et utiliser des informations importantes	0	0,5	1	1,5		
Peut élaborer une réflexion en relation avec le thème retenu, intégrant arguments et informations personnels et tirés du dossier.	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Peut faire une présentation claire et organisée avec aisance, spontanéité et pertinence pour parvenir à une conclusion appropriée	0	0,5	1	1,5	2	2,5
<b>2<sup>ème</sup> partie – Exercice en interaction : débat</b>						
Peut facilement préciser et défendre sa position en répondant aux questions, commentaires et contre-arguments	0	0,5	1	1,5	2	
Peut faciliter le développement de la discussion en recentrant et / ou élargissant le débat	0	0,5	1	1,5	2	
Peut choisir une expression convenable pour attirer l'attention ou garder l'attention de l'auditeur	0	0,5	1			

## Pour l'ensemble de l'épreuve

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Possède un vaste répertoire lexical et ne commet pas d'erreurs significatives.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4			
<b>Morphosyntaxe</b> Maintient un haut degré de correction grammaticale	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
<b>Maîtrise du système phonologique</b> A acquis une intonation et une prononciation claire et naturelles Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3					

En résumé, on peut affirmer que les deux épreuves du DALF C1 n'évaluent pas réellement la compétence sociolinguistique (CS), que ce soit en réception ou en production.

Concernant les deux ouvrages de préparation au DALF C1, aucun des deux ne propose d'exercices permettant aux apprenants de tester leur compétence sociolinguistique. Étant donné que la CS figure également dans les descripteurs du niveau B2, nous avons également analysé les activités proposées dans le cadre de la préparation du DELF B2. Mais force est de constater que la familiarisation avec la variation du français parlé dans sa dimension diatopique ne semble pas non plus y être un objectif pédagogique:

Les documents des épreuves [de compréhension orale, A.F.] du DELF B2 sont toujours des documents authentiques. Il est possible que certains interlocuteurs aient un léger accent, mais celui-ci ne constitue pas un obstacle à la compréhension.<sup>35</sup>

L'absence d'une grille d'évaluation pour la CS ne nous semble pas principalement liée à un manque d'outils, mais à un manque de clarté au niveau des indicateurs et au niveau des objectifs d'enseignement et d'apprentissage de cette compétence. Si on souhaite évaluer la capacité à "reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation", s'agit-il d'évaluer la capacité de l'apprenant à identifier les accents régionaux et sociaux ou à les comprendre, ou bien les deux? Et quels sont les enjeux qui en découlent pour l'articulation entre l'enseignement et l'évaluation de la CS?

### 3. L'articulation entre enseignement et évaluation de la compétence sociolinguistique: quelques propositions

Comme nous venons de le voir, la question de comment évaluer la CS peut difficilement être dissociée de la question de savoir comment

35 Auréliane BAPTISTE, Roselyne MARTY, *Réussir le DELF B2*, Paris, Didier, 2010, p. 10.

*enseigner* la CS afin que l'apprenant puisse davantage développer ses compétences de compréhension et d'expression orales puisque ce sont les deux volets les plus concernés par les accents, les registres et les styles. Si on part du principe que ces dimensions font partie intégrante des compétences de communication, l'enseignement de ces dimensions doit être structuré autour d'une progression pédagogique, comme c'est le cas pour les autres compétences.

Dans ce contexte, une approche basée sur des activités favorisant la métacognition peut s'avérer une piste intéressante<sup>36</sup>. Développé par FLAVELL en 1976, le terme *métacognition* recouvre la connaissance que l'apprenant a de son fonctionnement cognitif et de sa capacité à agir sur ce fonctionnement. FLAVELL distingue les connaissances sur soi et les autres, les connaissances sur la tâche et les connaissances sur les stratégies<sup>37</sup>. Les travaux de BROWN dans ce domaine vont plus loin, en mettant en évidence les compétences qui permettent à l'apprenant d'exercer une autorégulation de son apprentissage grâce à la planification, au contrôle (*monitoring*) et à l'autoévaluation<sup>38</sup>.

La métacognition en tant qu'«opération mentale qui est habituellement exprimée par des verbes tels qu'explicitier, auto-évaluer, analyser, conceptualiser»<sup>39</sup> nous semble d'un intérêt particulier pour le développement de la CS, notamment dans le cadre d'activités de compréhension orale. VANDERGRIFT a pu montrer que la compréhension orale n'est pas une activité passive, mais un processus actif et complexe<sup>40</sup>. L'importance des stratégies métacognitives pour résoudre des difficultés de compréhension ne fait aujourd'hui plus aucun doute<sup>41</sup>.

- 
- 36 Daniel DINSMORE, Patricia ALEXANDER, Sandra LOUGHLIN, "Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning", *Educational Psychology Review*, n. 20, 2008, pp. 391-409.
- 37 John FLAVELL, "Metacognitive aspects of problem solving", in Lauren RESNICK (dir.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, Erlbaum, 1976, pp. 231-236.
- 38 Ann BROWN, "Metacognitive development and reading", in Rand SPIRO, Bertram BRUCE, William BREWER (dir.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, 1980, pp. 453-479. Pour des travaux plus récents, v. notamment Åsta HAUKÅS, "Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview", in Åsta HAUKÅS, Camilla BJØRKE, Magne DYPEDAHL, *Metacognition in Language Learning and Teaching*, New York, Routledge, 2018, pp. 11-30.
- 39 Bernadette NOËL, "D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition", in Bernadette NOËL, Sylvie CARTIER (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, pp. 27-40: p. 35.
- 40 Larry VANDERGRIFT, "Successful and less successful listeners in French: what are the strategy differences?", *The French Review*, n. 71, 1998, pp. 370-395.
- 41 V. Anita WENDEN, "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, n. 19, 1998, pp. 515-537; Linda BAKER, "Metacognition in comprehension instruction", in Cathy BLOCK, Michael PRESSLEY (dir.), *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York, Guilford Press, 2002, pp. 77-95; Hélène KNOERR, Alysse WEINBERG, "Stratégies d'écoute: les étudiants d'immersion en français au niveau universitaire ont la parole", *Les dossiers des*

VANDERGRIFT a constaté que les ‘bons’ auditeurs utilisaient deux fois plus de stratégies métacognitives que ceux dont les performances étaient inférieures<sup>42</sup>.

Une progression pédagogique pour le volet “compréhension” pourrait ainsi être organisée selon les étapes suivantes:

- 1) une prise de conscience de la variabilité de la langue cible, notamment dans sa dimension orale;
- 2) une réflexion sur les difficultés de compréhension liées à cette variabilité;
- 3) une préparation à la mise en place de stratégies métacognitives pour anticiper et résoudre des difficultés de compréhension relatives aux accents francophones, aux registres et au style.

D’un point de vue didactique, les exercices et activités proposés pourraient inclure

– pour la première étape: des questionnaires et exercices permettant d’éveiller la conscience métalinguistique (notamment métaphonétique) de l’apprenant, afin de le préparer à repérer des faits de langue variables. Ce travail peut inclure une mise en perspective de la variabilité langue maternelle – langue seconde.

– pour la deuxième étape: une réflexion sur la difficulté perçue de certains accents ou “façons de parler”. L’attention des apprenants peut être attirée sur les propriétés du système linguistique français ainsi que sur les aires de variabilité.

Enfin, pour la troisième étape, on peut imaginer des activités basées sur des exercices d’écoute fine et de transcription de l’oral. L’apprenant approfondira ainsi à l’aide d’exemples concrets sa découverte des points de variabilité du français et pourra s’appuyer sur ses connaissances pour intervenir dans le processus de compréhension. Plutôt que de constater un échec de la compréhension, il apprendra à mobiliser son savoir sur la variabilité de l’oral pour émettre des hypothèses concernant la signification de ce qui est entendu. Ces connaissances lui permettront également d’anticiper des difficultés potentielles et d’adapter en temps réel ses stratégies d’écoute. Pour le volet phonétique, cela implique notamment une familiarisation de l’apprenant avec des formes réduites (p. ex. [fnet] ‘fenêtre’) et aux phénomènes de coarticulation, c’est-à-dire au fait que, dans la parole spontanée, les sons (ou segments) se chevauchent plus ou moins selon le débit. Dans le domaine des voyelles, on peut imaginer d’attirer l’attention des apprenants sur les variations de timbre, la neutralisation de certaines oppositions, l’affaiblissement

*sciences de l’éducation*, n. 32, 2014, <http://journals.openedition.org/dse/714>;  
DOI: <https://doi.org/10.4000/dse.714>.

42 Larry VANDERGRIFT, “The strategies of second language (French) listeners: a descriptive study”, *Foreign Language Annals*, n. 30, 1997, pp. 387-409.

des voyelles et l’allongement de leur durée dans certaines positions. Pour ce qui est des consonnes, c’est surtout leur affaiblissement en finale de mot et dans des groupes complexes, qui pourrait être un indice susceptible d’aider les apprenants.

En résumé, une meilleure définition des objectifs d’apprentissage concernant la CS et la conception d’activités incluant le développement de stratégies métacognitives peuvent constituer un premier pas vers un enseignement structuré de cette compétence. Cela permettra, dans un deuxième temps, d’harmoniser des pratiques d’évaluation de cette compétence. Une concertation au sein de l’espace francophone nous semble plus que jamais nécessaire pour permettre aux apprenants d’apprécier pleinement les potentialités du français dans sa dimension orale.

Pour la partie “expression orale”, l’enseignement de la compétence sociolinguistique peut être organisé de la manière suivante:

- 1) le repérage des variations de registre et de style dans les productions de locuteurs de la langue cible (extraits de corpus oraux);
- 2) une réflexion sur les “règles de fonctionnement” de ces productions variables, en les comparant à celles mises en application par l’apprenant dans sa langue maternelle;
- 3) une mise en situation permettant aux apprenants d’expérimenter des variations de style et de registre dans leurs propres productions. Des activités d’auto-confrontation et d’auto-évaluation peuvent compléter ce volet.

Enfin, pour ce qui est de l’évaluation de la compétence sociolinguistique, sa maîtrise, notamment pour la partie “expression orale”, n’est réellement mesurable que dans le cadre d’interactions authentiques. Comme le soulignent NUSSBAUM et UNAMUNO, “la compétence sociolinguistique ne peut pas être évaluée en dehors des activités où elle est déployée, car les choix des individus ne sont pas le résultat de déterminismes macro-sociaux, mais des formes de décrypter le contexte ici et maintenant et de contribuer à le produire à partir de formes diverses d’ajustement conversationnel”<sup>43</sup>. Les prises de parole en salle de classe peuvent donner des indications provisoires, mais ne suffisent pas à elles seules à évaluer de manière fiable les capacités des apprenants à adapter leur discours à différentes situations et à différents interlocuteurs. Néanmoins, les propositions didactiques évoquées plus haut pourraient constituer la base d’un dispositif qui accorderait une place plus significative à cette compétence qui, à l’heure actuelle, se trouve toujours marginalisée.

---

43 Luci NUSSBAUM, Virginia UNAMUNO, “La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?”, *Bulletin VALS-ASLA*, n. 84, 2006, pp. 47-65: p. 62.

## Conclusion

Cet article est né d'une volonté de mieux cerner les enjeux de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence sociolinguistique en français langue étrangère. Si les propositions que nous avons suggérées plus haut ne concernent que certains aspects de la compétence sociolinguistique, nous avons tenté de mettre en lumière la nécessité d'une réflexion sur la façon dont cette compétence peut être enseignée et évaluée. Cela oblige évidemment à repenser les outils d'enseignement et la sélection des ressources 'authentiques' qui n'ont de pertinence que si elles présentent une cohérence avec les objectifs d'apprentissage et si elles englobent un ensemble de genres discursifs propices à illustrer les dimensions variables de l'oral. Une approche structurée devrait ainsi ouvrir des perspectives pour une meilleure prise en compte de cette compétence dans l'évaluation formative et sommative. Par ailleurs, on peut espérer qu'elle permettra aux apprenants de développer une vision plus 'réaliste' des pratiques langagières situées des locuteurs dans l'espace francophone.

## Références bibliographiques

- Linda BAKER, "Metacognition in comprehension instruction", in Cathy BLOCK, Michael PRESSLEY (dir.), *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York, Guilford Press, 2002, pp. 77-95.
- Auréliane BAPTISTE, Roselyne MARTY, *Réussir le DELF B2*, Paris, Didier, 2010.
- Isabelle BARRIÈRE, Marie-Louise PARIZET, *ABC DALF C1/C2. 150 exercices*, Paris, Clé international, 2014.
- Ann BROWN, "Metacognitive development and reading", in Rand SPIRO, Bertram BRUCE, William BREWER (dir.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, 1980, pp. 453-479.
- Lucile CHAPIRO, Dorothée DUPLEIX, Nicolas FRAPPE, Marina JUNG, Jérôme RAMBERT, Marie SALIN, *Le DALF C1/C2. 100% réussite*, Paris, Didier, 2017.
- Jean-Louis CHISS (dir.), *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris, Armand Colin, 2021.
- Isabelle CHOLLET, Jean-Michel ROBERT, *Le français parlé*, Paris, Ellipses, 2017.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- Jean-Marc DEWAELE, "Variation, chaos et système en interlangue française", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n. 1, 2002, pp. 143-167.
- Daniel DINSMORE, Patricia ALEXANDER, Sandra LOUGHLIN, "Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning", *Educational Psychology Review*, n. 20, 2008, pp. 391-409.

- Irène DUBOIS, Michel SAINTES, *DALF C1. Tests complets corrigés*, Torrazzo (Piemonte), La fée prépa, 2016.
- Anika FALKERT, “La place de la variation dans l’enseignement de la phonétique en FLE: réalités et perspectives”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 16/1, 2019, <http://journals.openedition.org/rdlc/4309>; DOI: 10.4000/rdlc.4309.
- John FLAVELL, “Metacognitive aspects of problem solving”, in Lauren RESNICK (dir.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, Erlbaum, 1976, pp. 231-236.
- Françoise GADET, “*Variatio delectat*: variation et dialinguistique”, *Langage et société*, n. 160-161, 2017, pp. 75-91.
- Françoise GADET, “La variation de tous les français”, *Linx*, n. 57, 2007, pp. 155-164.
- Jacques GIRARDET, Jacky PÊCHEUR, *Campus 1. Méthode de français*, Paris, Clé international, 2002.
- Åsta HAUKÅS, “Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview”, in Åsta HAUKÅS, Camilla BJØRKE, Magne DYPEDAHL, *Metacognition in Language Learning and Teaching*, New York, Routledge, 2018, pp. 11-30.
- Emmanuelle HUVER, Claude SPRINGER, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris, Didier, 2011.
- Dell HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.
- Jean René KLEIN, Béatrice LAMIROY, “Pour une analyse diatopique des expressions verbales figées: approche variationniste”, *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, n. 126, 2016, pp. 21-31.
- Hélène KNOERR, Alysse WEINBERG, “Stratégies d’écoute: les étudiants d’immersion en français au niveau universitaire ont la parole”, *Les dossiers des sciences de l’éducation*, n. 32, 2014, <http://journals.openedition.org/dse/714>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dse.714>.
- Le français dans le monde* n. 428, mars-avril 2020.
- Isabelle LEMÉE, “Acquisition de la variation socio-stylistique dans l’interlangue d’apprenants hibernophones de français L2: le cas de *on* et *nous*”, *Marges Linguistiques*, n. 4, 2002, pp. 56-67.
- Roy LYSTER, “The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students’ sociolinguistic competence”, *Applied Linguistics*, n. 15, 1994, pp. 263-287.
- Bernadette NOËL, “D’une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition”, in Bernadette NOËL, Sylvie CARTIER (dir.), *De la métacognition à l’apprentissage autorégulé*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, pp. 27-40.
- Luci NUSSBAUM, Virginia UNAMUNO, “La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?”, *Bulletin VALS-ASLA*, n. 84, 2006, pp. 47-65.
- Paul PASSY, *Le français parlé. Morceaux choisis à l’usage des étrangers avec la prononciation figurée*, Heilbronn, Henninger, 1889.
- Roberto PATERNOSTRO, *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlers jeunes en région parisienne*, Paris, L’Harmattan, 2016.
- Bernhard PÖLL, *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d’une langue standard*, Francfort, Peter Lang, 2005.



- Vera REGAN, "Variation in French interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence", in Robert BAYLEY, Dennis PRESTON (dir.), *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, Benjamins, 1996, pp. 177-201.
- Vera REGAN, "The acquisition of sociolinguistic native speech norms", in Barbara FREED (dir.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam, Benjamins, 1995, pp. 245-267.
- Patrick RIBA, Bruno MÈGRE, *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, 2014.
- Kelly SAX, *Acquisition of Stylistic Variation in American Learners of French*, thèse de doctorat, Indiana University, 2003.
- Hugues SHEEREN, "Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française: point de vue d'un francophone de Belgique (ou comment "défranciser" le cours de langue française)", *Repères Do-Rif*, n. 1, 2012, [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?art\\_id=2](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=2)
- Christine TAGLIANTE, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international, 2005.
- Anne TRÉVISE, Colette NOYAU, "Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: individual variation and linguistic awareness", in Roger ANDERSEN (dir.), *Second languages: a cross-linguistic perspective*, Rowley, Newbury House, 1984, pp. 165-189.
- Larry VANDERGRIFT, "Successful and less successful listeners in French: what are the strategy differences?", *The French Review*, n. 71, 1998, pp. 370-395.
- Larry VANDERGRIFT, "The strategies of second language (French) listeners: a descriptive study", *Foreign Language Annals*, n. 30, 1997, pp. 387-409.
- Caroline VELTCHEFF, Stanley HILTON, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- Anita WENDEN, "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, n. 19, 1998, pp. 515-537.

### Sitographie

- Corpus de langues parlées en interaction*, <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE> (dernière consultation: mai 2021).
- Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques*, <https://fleuron.atilf.fr> (dernière consultation: mai 2021).
- FLORALE – français langue orale pour le FLE, <https://florale.unil.ch> (dernière consultation: mai 2021).

### Abstract

*Communicative competence as defined in the CEFR encompasses linguistic, pragmatic and sociolinguistic competence. The latter "relates to the knowledge and skills required to make language work in its societal dimension" (Council of Europe 2001: p. 93). However, the discrepancy between teaching tools, reference texts such as the CEFR and assess-*

*ment systems generates a number of tensions, and even inconsistencies, between the objectives pursued and the means used.*

*This contribution aims to sketch out some ideas for a better connection between foreign language teaching and assessment of sociolinguistic competence in FLE. We will thus show that the evaluation of this competence entails the implementation of teaching practices largely based on metacognition.*

#### *Mots-clés*

Compétence sociolinguistique, enseignement de l'oral, francophonie, évaluation, métacognition