

QUELLE VARIATION DE L'ALLEMAND PARLÉ DANS LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ? UNE ANALYSE COMPARATIVE DE DEUX ACTIVITÉS LANGAGIÈRES DE RÉCEPTION ORALE

Dieser Artikel untersucht das gesprochene Deutsch in der mündlichen Rezeption auf gymnasialem Niveau und zeigt, durch eine vergleichende Analyse, die sprachlichen Besonderheiten, die die gesprochene Sprache in authentischen Dokumenten (Lobrecht & Schmitt) und in didaktischen Dokumenten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Breitsameter et al., 2017) darstellen.

Der Beitrag betont die Bedeutung und die Wichtigkeit sprachlicher Merkmale bei der Verwendung authentischer Dokumente und schlägt vor, die sprachlichen Besonderheiten in Sprachaktivitäten im Unterricht hervorzuheben, den authentischen Sprachgebrauch in realen Kommunikationssituationen zu fördern und Sprachvariationen des Deutschen und den Platz der (il-)legitimen Varietäten zu hinterfragen.

● Sabrina Guhe
| Université de
Salzbourg



Sabrina Guhe a fait ses études ès Lettres (Allemand-Histoire) à l'Université de Lausanne

et a également obtenu le diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II à la HEP Lausanne. Actuellement, elle travaille comme collaboratrice pour le projet « Variantenpragmatik - kommunikative Muster im Vergleich » à l'Université de Salzbourg.

Introduction

Les ressources pédagogiques occupent une place importante dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères (LCE) car elles constituent la base de l'acquisition des compétences linguistiques et du développement des connaissances culturelles des apprenant-es. Les différentes approches pédagogiques révèlent un désaccord entre le choix et l'utilisation des divers documents (écrits et oraux) dans l'enseignement-apprentissage des LCE et débattent sur le choix des moyens d'enseignement depuis les années 1960 (Vogrig, 2021 : 2). Par opposition aux supports didactiques (ou « fabriqués »), qui sont construits en fonction de critères pédagogiques et qui voient leur utilité première dans l'usage en classe, les documents authentiques sont des documents « bruts » (Cuq & GrUCA, 2017 : 404), c'est-à-dire des documents « non construits à des fins didactiques » (Vogrig, 2021 : 2). Afin de faciliter la sélection et l'utilisation des documents

pour les enseignant-es, différentes listes de critères de pertinence ont été établies. Ces listes se basent, par exemple, sur les intérêts des apprenant-es et permettent de les intégrer dans le processus d'apprentissage de ces dernier-ières (Lemeunier, 2006 : Chartrand et al., 2015). Néanmoins, certains aspects font défaut comme la variation de la langue dans certains genres textuels et contextes ou encore les éléments décrivant précisément la langue et ses différentes caractéristiques dans les activités langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2021).

Ainsi, la présente contribution a pour but d'étudier ces listes de critères et se focalise sur la thématique de la réception orale. En comparant un moyen d'enseignement de niveau gymnasial et un extrait de podcast, se pose la question du choix et de la sélection du matériel en classe : Comment faudrait-il choisir une ressource qui représente à la fois l'espace linguistico-culturel germanophone avec ces variations linguistiques

ainsi que les particularités de chaque contexte, mais qui, en parallèle, correspond au niveau de langue mis en avant dans l'enseignement ?

En comparant deux documents, un document « fabriqué » (Breitsameter et al., 2017) et un document « authentique » (Lobrecht & Schmitt), nous déterminerons les particularités linguistiques de la langue orale allemande. De cette comparaison nous tirerons des conclusions sur la représentation de la langue orale dans les ressources et nous ajouterons un critère aux listes existantes dans le but de souligner les spécificités linguistiques dans les différentes activités langagières.

La langue orale comme activité langagière communicative de réception orale

La langue orale dans le contexte scolaire se résume à « l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Lorsque les apprenant-es écoutent un extrait oral, il s'agit alors d'une activité langagière communicative de réception orale.

Lemeunier (2006) établit une définition détaillée pour la sélection des ressources en classe. Ainsi, chaque document, qui remplit les huit critères suivants, est considéré comme un document pertinent pour l'enseignement-apprentissage : Le document est adapté à un public avisé (1), présente des éléments non verbaux pour faciliter la compréhension (2), montre les paramètres de la situation de communication (3), est exploitable pédagogiquement (4), est adéquat par rapport au contenu linguistique (5), socioculturel (6) et communicatif (7), et est un bon déclencheur pour des productions ultérieures (8) (Lemeunier, 2006 : 6–8).

Cette liste peut être complétée par les critères de l'étude de Chartrand et al. (2015) qui souligne la nécessité d'appuyer l'enseignement sur l'étude des genres¹. Ainsi, chaque activité langagière de réception ou de production s'inscrit dans un genre particulier et présente, par conséquent, des traits spécifiques à ce genre, comme les caractéristiques communicationnelles, orales, structurelles ou sémantiques. Ces

« Le document, fournit-il un bon exemple pour les modifications prosodiques, phonétiques, syntaxiques et/ou organisationnels spécifiques pour le domaine étudié (oral ou écrit) ? »

dernières doivent également être prises en considération pour le choix d'un document pour l'enseignement-apprentissage.

Certes, la littérature citée ci-dessus mentionne la présence de particularités linguistiques, mais elles ne sont pas décrites de manière précise. Afin de mieux saisir la complexité de la langue orale, nous présentons les caractéristiques de l'allemand oral définies en linguistique.

La langue orale comme objet d'étude de la linguistique

Pour décrire l'allemand oral, nous nous baserons sur les quatre critères suivants : la prosodie et les sons, la syntaxe, les procédures de gestion de la conversation et les interjections et particules de la discussion².

Premièrement, le domaine de l'allemand oral se définit par la variation des sons : Schwitalla (2012 : 38) expose les principaux changements dans la prononciation de certains mots et syllabes dans l'allemand oral comme : *ich sage* -> *ich sag, nicht* -> *nich, sie waren* -> *sie warn, haben* -> [ham], ou encore, *kriegst du* -> *kriegste/hast du* -> *haste*. Dans le langage oral, les locuteurs-rices peuvent également choisir de durcir la syllabe finale (*Tag* [k], *Rad* [t], par exemple). Ces phénomènes sont ajustés en fonction de la vitesse de la parole et peuvent varier en fonction de la région des interlocuteurs-rices.

Deuxièmement, il faut relever les nombreuses différences syntaxiques entre l'allemand écrit et l'allemand oral. La communication orale présente, par exemple, différentes formes d'analepses, c'est-à-dire que certaines parties de phrases peuvent être complétées avec le contexte syntaxique et sémantique de

¹ Chartrand et al. (2015 : 3) définissent comme genre « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphiques ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps ».

² Ces critères sont valables de manière générale et peuvent s'appliquer à différents genres et/ou contextes de communication

la contribution précédente (Schwitala, 2012 : 101–102). Les locuteurs-rices suivent ainsi le principe d'économie dans la communication orale et décident consciemment d'omettre des constituants de la phrase. Un exemple fréquent est le placement du verbe en première position sans indiquer (ou réindiquer) le sujet avec les pronoms *ich* ou *es* (*ich verstehe* ; *verstehe*), par exemple (Auer, 1993).

Une troisième particularité de l'allemand oral est exposée dans les interjections et les particules de conversation permettant de garder le contact entre les locuteurs-rices. En effet, lors d'une conversation, il y a un-e locuteur-riche qui a le droit de parole. En face se trouve en principe au moins un-e auditeur-riche qui peut montrer sa participation à la discussion par des éléments linguistiques comme *ach*, *ah*, *aha*, *oh*, *äh*, *okay* ou *hm* (Schwitala, 2012, 1979). Ainsi, l'auditeur-riche signale son attention et sa vigilance dans la discussion (Duncan & Fiske, 1977).

La dernière des quatre caractéristiques que nous proposons de l'allemand oral est présentée par les trois procédures et gestions de la conversation principales (Mcroczyński, 2014 : 223) : la conquête du droit de parole, le maintien du droit de parole et le transfert du droit de parole. La langue orale se caractérise par un mélange de ces trois procédures de prise de parole qui sont toujours le résultat d'une collaboration entre les interlocuteurs-rices. Cependant, la revendication du droit de parole peut parfois se faire de manière non-coopérative. Ce sont alors des interruptions qui sont provoquées par l'auditeur-riche et qui prive le/la locuteur-riche de la possibilité d'achever le discours (Mcroczyński, 2014 : 228) Ces tentatives d'interruption ne réussissent toutefois pas toujours et dans certaines situations, l'auditeur-riche ne s'approprie pas le rôle de locuteur-riche. Il s'agit alors d'un chevauchement, c'est-à-dire que pendant un bref instant de l'interaction, plusieurs personnes parlent en même

temps, autrement dit toutes ces contributions se superposent dans la discussion (Mcroczyński, 2014 : 231).

Méthodologie

Après une première partie qui a permis de relever les principales caractéristiques de l'allemand oral, nous nous concentrons sur l'étude de deux exemples concrets en lien avec la langue orale que nous tirons de notre mémoire professionnelle rédigée lors de notre formation pour l'enseignement de l'allemand au secondaire II à la HEP Vaud (2023).

Nous comparons ici une émission radiophonique enregistrée dans le moyen d'enseignement *Mit uns. Deutsch für Jugendliche* (document didactique) et un extrait de podcast adressé à un public germanophone (document authentique). L'exemple choisi est tiré du podcast *Gemischtes Hack* produit par le comédien Felix Lobrecht et le présentateur TV Thomas Schmitt et a été choisi en raison de sa grande popularité. Leur concept, *Fünf schnelle Fragen an...*, prend la forme d'une interview et ces extraits ressemblent donc à la structure des interviews tirées de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*. Ainsi, les variables communes des deux documents sont à la fois l'organisation de la séquence en question-réponse et l'accent mis sur l'unité auditive verbale, sans image ni matériel vidéo. Il est toutefois important de souligner que, bien qu'il s'agisse de la même structure, les exemples diffèrent dans leur genre : dans le support didactique, l'intervieweur, un journaliste, s'adresse à une experte scientifique. Dans le podcast, au contraire, deux amis se posent mutuellement des questions. Le choix de ces deux documents, leurs points communs et leurs différences sont particulièrement importants pour la méthodologie de comparaison de ce travail car, selon Zelditch (1971 : 267), une analyse comparative ne peut seulement se faire si les deux éléments de comparaison ont des variables communes. Pour notre analyse, ces variables communes sont à la fois l'organisation de la séquence en question-réponse (interview) et l'accent mis sur l'unité auditive verbale, sans support visuel.

Après la sélection des documents de deux genres de texte différents, nous avons traité le matériel et décidé de le coder.

Questionner la langue, sa normativité et ses variétés.

Nous avons systématiquement mis par écrit et converti les caractéristiques qui se rapportent à notre analyse qualitative (Bardin, 2013: 134), comme les phases d'intonation, les indications de pauses ou les éléments phonétiques en utilisant les conventions du *Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT2)* (Annexe 1).

Le document didactique: *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*

Notre exemple (Figure 1) est tiré de la deuxième leçon du moyen d'enseignement. Il s'agit d'une émission de radio sur l'amitié, présentée par le modérateur (MO) et la psychologue Dr. Regina Paulus (PA).

Lorsque nous comparons le document avec les critères de pertinence, nous constatons que cette activité répond à la liste évoquée par de Lemeunier (2006: 6–8). Tout d'abord, le thème de l'exercice est adapté au public visé puisqu'il répond aux centres d'intérêts des apprenant-es, à leur âge et à leur niveau de langue. De plus, les paramètres de la situation de communication apparaissent clairement dans l'introduction du module et certains éléments non verbaux comme le titre de l'exercice facilitent également la compréhension des élèves. Ensuite, l'émission peut être exploitée pédagogiquement car il est possible de parler du thème de l'amitié en préparation à l'écoute et ainsi faire des hypothèses. Enfin, le thème de l'extrait peut être un déclencheur intéressant pour une production orale ou écrite ultérieure, les apprenant-es pourraient, notamment, discuter le thème de l'amitié en groupe.

L'extrait (Figure 1) représente l'introduction à l'émission radio. Tout d'abord, il est intéressant de relever que l'extrait ne présente pas de chevauchements entre deux contributions et les ellipses syntaxiques sont également absentes. Notons également qu'il existe beaucoup de pauses qui signalent le début d'une nouvelle construction syntaxique (phrase principale ou phrase subordonnées, l. 6–8). Ensuite, il est intéressant de noter qu'il n'existe pas de variation dans la position du verbe dans une phrase. Celui-ci se trouve après le sujet (*ich grüsse sie*, l. 5, *das heisst/ sie habn*, l. 11, *sie finden*, l. 13) et des ellipses, qui surgissent fréquemment pour le pronom *ich* dans l'allemand parlé,

```

01 MO:   HALLO und herzlich willkommen zu LIVE (-)
02       in unserer heutigen sendung wollen_wir über FREUNDSCHAFT
03       sprechen (.)
04       unsere interviewpartnerin ist die psychologin doktor
05       regina paulus .
06 PA:   guten tag frau paulus (.)
07       ich grüsse sie
08 MO:   frau doktor paulus (-)
09       wie ist das eigentlich mit der freundschaft (.)
10       WARUM oder WIE werdn menschen freunde -
11 PA:   nun ja:
12       freunde teiln normalerweise etwas (.)
13       das heißt sie habn ähnliche meinungen den gleichen
14       HUMOR_die gleichen hobbys -
15       und was natürlich auch ganz wichtig ist (.)
16       sie finden sich sympathisch .

```

Figure 1

Extrait «Mit_unsB1+Kursbuch_Track_03_Lektion_02_A3» tiré de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*.

ne sont pas appliqués dans cet extrait. Nous pouvons ensuite relever de légères modifications phonétiques car la voyelle finale en [ə] disparaît (*habn*, l. 11). Enfin, nous pouvons également mettre en évidence la particularité de la prononciation de l'adjectif *wichtig* dans cet extrait (l. 12) car la locutrice PA ne procède pas à la prononciation durcie du *-ig* en [ik], PA prononce, bien au contraire, la syllabe finale avec [iç]. Il s'agit d'une variété de l'allemand qui est particulièrement fréquente au nord et au centre de l'Allemagne (AdA, Runde 1³).

Au quotidien, l'allemand parlé se définit par son hétérogénéité et ses variations, la prononciation du mot *wichtich* dans cet exercice d'écoute présente alors une première introduction à ce phénomène et représente les modifications phonétiques de l'allemand orale qui sont une de ces composantes essentielles. Somme toute, l'exemple issu du document didactique marque différentes modifications de prononciation mais néglige totalement les signaux d'écoute et les différentes particules de gestion de la conversation.

Le document authentique: *Gemischtes Hack*

Tout comme le moyen d'enseignement, le podcast *Gemischtes Hack* répond aux nombreux critères de Lemeunier (2006: 6–8). En effet, le podcast est adapté au public visé, par rapport à leur âge, leur niveau de langue et leurs centres d'intérêts. De plus, le contenu socioculturel est pertinent car il permet de présenter et discuter des éléments interculturels. Le document peut également être un bon

3 AdA = Elspaß, S. & Möller, R. (2003ff). Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA). <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-1/f14a-c/>

```

01 FL: tommy wir gehen direkt nahtlos in die äh in die fünf
    schnelln fragen
02 TS: gerne
03 FL: denn ich habe wieder fünf schnelle fragen vorbereitet
04 TS: [bitte ]
05 FL: [und eine ] ((...))
06 TS: lass die erstmal kurz WIRKn so:
07 TS: ok
08 FL: und_dann dann guckn_wa_mal tommy (.)
    was machst du (.)
    weil dus irgendwann mal so gelernt hast (.)OHNE zu wissen ob das
    überhaupt so was BRINGT oder funktioniert (.)
    weisste wie ich mein? ((...))
09 FL: zum BEIspiel hab ich mir irgendwann_mal angewöhnt von meinm VATA
10 FL: dass man in NUDelwassa SALZ und imma n_schwupp olivenöl rinmacht.
11 TS: ah oliven(.) ja -
12 FL: also SCWAS zum beispiel
13 TS: [sti:mt ]
14 FL: [und ich ] und ich glaube
15 TS: supa beispiel
16 FL: und ich glaube die idee is äh dass die nudeln dann irgendwie nich
    so verkleben aber das kann ick überhaupt nich bestätign weil (.)
17 FL: ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht (-)
    gar kein negativen effekt also das is exakt dasselbe

```

Figure 2

Extrait « #221 » tiré de Gemischtes Hack (44:01- 44:57)

déclencheur de production orale. Les apprenant-es pourraient, par exemple, se poser les mêmes questions que les deux podcasters et créer une véritable interaction. Cependant, si cette ressource devait être exploitée pédagogiquement, l'enseignant-e devrait effectuer un travail supplémentaire d'étayage didactique concernant le contexte et les paramètres de la situation de communication pour faciliter la compréhension et soutenir l'apprentissage des apprenant-es.

Ce premier extrait (Fig. 2) est particulièrement intéressant en raison de son ellipse syntaxique l. 17, FL coupe la phrase *ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht* avec *gar kein negativen effekt* sans répéter que c'est justement l'absence de l'huile d'olive qui n'avait aucun effet sur le goût de ses pâtes. Le locuteur FL n'a pas besoin de répéter cet élément, par un *das*, par exemple, car le locuteur TS comprend l'explication avec le contexte syntaxique et sémantique de la contribution précédente.

Nous pouvons dans un premier temps souligner les similitudes entre le document authentique et le document didactique car l'extrait de podcast (Fig. 2) contient également de nombreuses modifications

phonétiques comme *guckn_wa_mal*, (l. 8), *meinm*, (l. 10), *bestätign*, (l. 16). Dans le domaine phonétique, il est également intéressant de soulever la prononciation de *ich* par *ick* (l. 16). Il s'agit ici d'une variation de prononciation de l'allemand, issu de l'Allemagne de l'est (AdA, Runde 2⁴).

Dans un deuxième temps, il est particulièrement intéressant de relever l'ellipse syntaxique de cet extrait. FL coupe la phrase *ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht* avec *gar kein negativen effekt* (l. 17) sans répéter que c'est justement l'absence de l'huile d'olive qui n'avait aucun effet sur le goût de ses pâtes. Le locuteur FL n'a pas besoin de répéter cet élément par un *das*, par exemple, car le locuteur TS comprend l'explication avec le contexte syntaxique et sémantique de la contribution précédente.

Ajoutons à cela que, contrairement au moyen d'enseignement, l'interlocuteur TS signale à FL à plusieurs reprises qu'il peut garder le droit de parole, tout en signalant son attention et son écoute dans la discussion (*bitte*, l. 4, *stimmt*, l. 13).

En comparant les débuts des deux extraits audios (didactiques et authentiques), le début du podcast révèle une autre différence importante: les nombreux chevauchements et d'interruptions (Fig. 3 l. 5; 7-8):

```

01 FL: [kennst du so ]
02 TS: [hallo zusammen hallo]
03 FL: kennst du so leute [die so]
04 TS: [stefan] hi:
05 FL: kennst du s [o ]
06 TS: [erika grüss dich ]

```

Figure 3

Extrait « #11 » tiré de *Gemischtes Hack* (0:24-0:47)

En effet, FL introduit son deuxième modérateur dans les premières lignes de cet extrait. Lorsqu'il fait une petite pause pour rire, TS interprète cela comme une procédure de gestion de la conversation et décide d'entamer une phrase. Sa contribution chevauche cependant avec FL. Ce chevauchement se poursuit pendant plusieurs secondes, car FL répète le même début de question quatre fois avant de (re)conquérir le droit de parole. Contrairement aux exemples de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*, la procédure de gestion de la conversation n'est pas régulée dans cet extrait.

⁴ AdA = <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f25c/>

Et quel apport pour l'enseignement ?

Cette partie du travail a permis de présenter les critères de pertinence qui facilitent la sélection des documents dans l'enseignement des LCE. Notre analyse montre ainsi l'importance de la représentation de la langue orale dans l'activité langagière de réception orale. Bien que les exemples soient issus du même genre de texte (interview), certaines différences (linguistiques) ont pu être constatées, comme une variation dans les modifications phonétiques, syntaxiques et dans les méthodes de gestion de la conversation. Nous avons également souligné que les interjections et les particules de conversation sont plus différenciées dans l'extrait de podcast que dans le moyen d'enseignement. Certaines de ces différences s'expliquent d'une part par les variations (géographiques) de l'allemand oral, comme la prononciation. D'autre part, les différences linguistiques s'expliquent par les différents contextes de productions des deux extraits. Dans le document authentique, les deux présentateurs se connaissent et travaillent ensemble. Il s'agit, par conséquent, d'une conversation informelle et d'un langage de proximité (Koch & Oesterreicher, 1985). L'exemple du manuel didactique, bien au contraire, présente une conversation de deux professionnels et le langage plus formel est marqué par la distance et l'autorité (Schwitalla, 2012 : 21). Mais quelles conclusions tirer pour l'enseignement ?

La langue orale varie en fonction de la géographie et du contexte. Ces variations doivent impérativement être prises en compte lors du choix des documents pour l'enseignement-apprentissage des LCE. C'est pour cette raison que nous souhaitons compléter le sixième critère de Lemeunier (2006 : 8) concernant le contenu linguistique : « Le document, fournit-il un bon exemple pour les modifications prosodiques, phonétiques, syntaxiques et/ou organisationnels spécifiques pour le domaine étudié (oral ou écrit) ? ».

Avec cet ajout dans la liste des critères, il serait possible de souligner les spécificités de l'activité langagière, ici la variété linguistique de l'allemand oral. En parallèle, ce nouveau point dans la liste permettrait de développer « la capacité d'une utilisation authentique de la langue dans de vraies situations de communications liées au monde réel » (Alrabadi, 2012 : 6). A travers les représentations de la langue

orale, celle-ci est utilisée et surtout représentée dans des situations de communication réelles ce qui constitue une motivation pour les apprenant-es. De plus, cet ajout favorise la prise de conscience chez les enseignant-es (et chez les apprenant-es) des variations géographiques et contextuelles de l'allemand.

Dans une situation d'enseignement concrète, le podcast pourrait se présenter comme un objectif d'apprentissage lors d'une activité de réception orale (exemple : à la fin de la période, les élèves sont capables d'identifier les informations principales de l'exemple choisi, ou encore les élèves pourront eux-mêmes discuter du genre ou de l'oralité de la langue). Ajoutons à cela que les podcasts pourraient également donner suite à une nouvelle séquence d'enseignement qui aurait un but précis, la production d'un podcast par groupe sur un thème précis (production/ interaction orale).

Conclusion

Cette contribution résume donc les caractéristiques principales de l'allemand oral et propose, en parallèle, d'ajouter un critère aux listes existantes dans le but de souligner les spécificités linguistiques aux différentes activités langagières. Nous aimerions souligner deux avantages de notre approche : premièrement, la prise en compte des spécificités linguistiques du choix des ressources étudiées peut ainsi servir d'outil pour l'utilisation authentique de la langue dans des situations de communications réelles. Deuxièmement, notre ajout contextuel peut introduire certains éléments de la variation de l'allemand parlé dans les cours de langue-culture, comme les différences linguistiques liées au contexte de production ou encore géographique.

Bien que notre ajout aux listes de critères déjà existantes rende le choix des ressources plus complexe, il s'agit d'une étape nécessaire pour parvenir à questionner la langue, sa normativité et ses variétés. Il s'agit, cependant, d'une première étape qui devrait être complétée par une description détaillée des divers documents utilisés dans l'enseignement au niveau gymnasial.

La prise de conscience chez les enseignant·es (et chez les apprenant·es) des variations géographiques et contextuelles de l'allemand.

Bibliographie

Sources

Breitsameter, A., Klaus, L., Seuthe, C., Thomasen, M. (2017). *Mit uns. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch*. Hueber Verlag.

Lobrecht, F., Schmitt, T. Podcast. *Gemischtes Hack*. Spotify. <https://open.spotify.com/show/7BTOsF2boKmlYr76BelijW>

Littérature

AdA = Elspaß, S. & Möller, R. (2003ff). *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. <https://www.atlas-alltagssprache.de>

Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

Auer, P. (1993). Zur Verbspitzenstellung im Gesprochenen Deutsch. *Deutsche Sprache* 21, 193-222.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-cecr

Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition, nouvelle édition). Presses universitaires de Grenoble.

Duncan, S. & Fiske D. (1977). *Face-to-face interaction*. Erlbaum.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (1), 15-43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>

Lemeunier, V. (2006). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. U: Franc Parler. <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>

Mroczynski, R. (2014). *Gesprächslinguistik : eine Einführung*. Narr. Schmidt.

Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch : eine Einführung* (4., éd.). Erich Schmidt.

Vogrig, J.-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 40 (1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/apliut.8741>

Zelditch, M. (1971). Intelligible comparisons. In: Vallier, I. (éd.), *Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications*, 267-308). University of California Press. <https://doi.org/10.2307/jj.8085322.11>

Annexe 1: Critères formels pour la transcription

- police Courier New
- 10 pts
- uniquement des minuscules (les majuscules sont réservées aux marques d'accent et d'intonation)
- les écarts phonétiques sont saisis dans leurs particularités

Transcriptions :

- °h h° inspirations ou expirations
- äh öh signaux de retard (ou pauses) sont transcrits
- :
- les allongements d'une syllabe
- ((soupire)) mettent en avant les actions et événements non verbaux
- << rire >> commentaire sur un élément paraverbal
- (?) intonation de montée haute,
- (,) intonation pour une montée moyenne,
- (-) pour un ton constant,
- (;) pour une descente moyenne,
- (.) pour un ton bas
- HALlo majuscules mettent en avant la syllabe accentuée
- [hallo] parole simultanée