

Le registre familier en classe de FLS : pour un oral plus authentique

* Dr.Yasmine SARWAT

Résumé

Apprenants de langue française depuis le plus jeune âge, les francophones d'Égypte ont un statut de FLS (Français Langue Seconde). Mais si leur formation se fait suivant des normes linguistiques qui sont celles du français standard, l'expression orale reste défailante et plus précisément, assez livresque et très différente de celles des natifs. Cette faille est due à l'absence totale du registre familier dans le processus d'apprentissage. C'est donc dans un but de « rattrapage » que nous proposons un cursus de sensibilisation au français familier à des étudiants universitaires de niveau B2, cursus qui leur ouvrira la voie à une autodidactique qu'ils auront raison, ou moins, de nourrir par la suite, en fonction de leurs futures carrières et modes de vie.

Le français familier n'est pas *incorrect*, comme on a souvent tendance à le définir, c'est tout simplement un code simplifié qui implique un canal de réception différent, jusque-là inexploité par nos étudiants.

Mots-clés : FLS – FLE – registre de langue – Niveau de langue – Familier – Standard – Courant – Soutenu – Populaire – Norme – Linguistique – sociolinguistique – Oral – Écrit – Apprenant – Enseignement – Apprentissage – Public visé – Code – Francophone – Francophonie – Communication – Compétence langagière – Méthode – Activités – Dialogue – Audio – Audiovisuel – Authenticité – Natif – Acquis

المستخلص

العامية في تعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية: من أجل تعبير شفهي أقرب إلى الأصل.

ينتمي الفرانكفونيون المصريون إلى فئة ال FLS (اللغة الفرنسية كلغة ثانية) بحكم تعلمهم للغة الفرنسية منذ الصغر. وعلى رغم من أن تعلمهم قد تم من خلال أسس لغوية ثابتة وهي أسس اللغة الدارجة أو الفصحى، فإن التعبير الشفهي لدى هؤلاء المتعلمين يبقى ضعيفا أو بالأصح، أقرب إلى التعبير الكتابي. وهو بذلك يختلف تماما عن التعبير الشفهي لدى الفرنسيين. وترجع هذه الفجوة إلى الغياب التام للغة العامية في العملية التعليمية. ومن أجل تعويض هذه الفجوة فقد عرضنا مناهجنا دراسية لتوعية الطلاب الجامعيين ذي المستوى المتوسط (B2) باللغة العامية الفرنسية. ويعتبر هذا المنهج مجرد مدخلا يؤهلهم فيما بعد للتعلم الذاتي إن أرادوا و إن حكم مجالهم المهني المستقبلي بضرورة ثقل مكتسباتهم في هذا المجال.

إن اللغة الفرنسية العامية ليست "خطأ" كما يصورها البعض، فهي مجرد مدونة مبسطة للغة الدارجة تتطلب قناة استقبال مختلفة، قناة لغوية لم يألفها المتعلم بعد.

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية كلغة ثانية – اللغة الفرنسية كلغة أجنبية – سجل لغوي – مستوى لغوي – لغة عامية – لغة دارجة – لغة فصحى – لغة شعبية – المقياس – اللغويات – اللغويات الاجتماعية – شفهي – كتابي – متعلم – تعليم – تعلم – الجمهور المعني – كود – فرانكفوني – فرانكفونية – اتصال – مهارات لغوية – منهج – أنشطة – حوار – صوتي – صوتي ومرئي – أصل – مواطن أصلي – مكتسب

Introduction

Si le grand Cicéron avait su que Molière aurait transformé son noble *latinus* en code méconnaissable, étrangement appelé « langue française », sûr qu'il serait lui-même devenu misanthrope avant la lettre! Encore qu'il n'eut pas à passer par le *francique*, le *françois* et les diverses aliénations du latin, avant que l'Académie Française n'épure la langue de ses résidus, instaurant ce qui fut baptisé, à l'unanimité, « le bon usage ».

Baroques et Romantiques s'y sont mis aussi, et ce qui restait de la rigueur gréco-latine fut contesté et remis en question. Hugo et sa lignée « dégénérent » de plus en plus l'héritage classique, désormais appelé « langue de Molière ». Mais que leurs mots sont cristallins par rapport à un Prévert, à un Vian, ou – ô scandale ! – à un Georges Brassens, figurant dans les anthologies de la littérature du XX^{ème} siècle ! « *Je ne fais pourtant de mal à personne, en suivant les chemins qui mènent pas à Rome* »,¹ dit-il ; mais Cicéron le Romain, lui, n'aurait pas apprécié. Il ne se serait certes pas douté que le poète-chanteur à « mauvaise réputation » aurait eu – toute proportion gardée – au moins le même pourcentage d'écoute que lui-même dans ses déclamations. Par quel bon – ou mauvais – usage en est-il parvenu à s'installer dans le quotidien de millions de français et de francophones de par le monde ? Par quel code si familier au public se fit-il le complice et le porte-parole de celui-ci ? Georges Brassens n'est que la facette publique d'une langue délivrée de ses parures et de ses artifices, de ses difficultés et de ses archaïsmes, une langue qui n'a cessé d'évoluer jusqu'à nos jours, réalisant ainsi son objectif essentiel: la communication.

Quel est le but premier de l'enseignement d'une langue si ce n'est celui de développer puis de perfectionner la compétence communicative des apprenants ? Et quelle est l'utilité des cours d'expression orale si la langue transmise ne correspond pas à la langue authentique utilisée dans le quotidien des français ? Au nom de quelle didactique une langue doit-elle être ainsi dénaturée, quitte à instaurer une expression orale qui n'est ni celle des Belles-Lettres ni celle qui caractérise la communication des natifs ?

C'est dans le but d'affronter cette lacune que la présente étude se penchera sur l'importance de la sensibilisation au registre familier dans l'enseignement du français. Le domaine envisagé, celui du FLS (Français Langue Seconde), n'est pas anodin : Plus que le FLE (Français Langue Etrangère), il s'adapte au statut des francophones d'Egypte et nous permet, de ce fait, d'envisager cette problématique en nous basant sur une expérience pratique.

¹ George BRASSENS – « La mauvaise réputation », titre de l'album éponyme, 1952.

Certes, la langue écrite aux canons invariables, appelée par commodité « français standard », reste indiscutablement la meilleure base pour l'enseignement de la langue. Mais si la grande majorité des apprenants en acquiert les règles ou en apprécie la richesse dans le but de les transmettre à leur tour, ne sont-ils pas – parallèlement – confrontés à des situations qui requièrent une certaine compétence communicative intègre ?

Ne demandons-nous pas, aux jeunes écoliers, de parler français entre eux ? Ne conseillons-nous pas nos étudiants de regarder des films français, d'écouter des chansons françaises, de suivre des émissions ? Ne sont-ils pas, plus tard, confrontés à des stages de formation, à des bourses de documentation ou à des séjours où la langue du quotidien règne ?²

Que notre intention soit avant tout définie : nous ne mettons guère en confrontation deux – voire plus – registres de langue, revendiquant l'un au dépens de l'autre et suscitant par là un débat entre puristes et innovateurs ; notre objectif est, par contre, d'envisager une problématique bien définie qui, à notre avis, touche de près la didactique du Français Langue Seconde.

La présente étude tentera donc de privilégier le français familier en tant que composante essentielle du cursus d'expression orale, en se basant sur une expérience réelle qui est celle des francophones égyptiens. Nous tenterons, dans un premier temps, de définir le statut de « Français Langue Seconde » en y identifiant les francophones d'Égypte et en nous penchant particulièrement sur le cas des étudiants des départements de français. Une fois le niveau des apprenants délimité et le public cerné, une méthode didactique sera proposée dans le but d'en illustrer la démarche et les compétences visées.

Classer les registres n'est pas toujours aisé. Les nuances sont parfois subtiles mais fort révélatrices. Avant de passer à la démarche proprement dite une brève récapitulation des registres et des niveaux de langue s'impose afin de définir notre champ de travail.

Les activités ludiques font partie intégrante du cursus d'expression orale et plus précisément, de la sensibilisation au registre familier de par son statut *bâtard* et de son écart par rapport aux normes linguistiques. Nous tenterons donc de les mettre en valeur en en soulignant l'étendue et la diversité et en illustrant nos propos par des exemples recueillis sur le terrain.

² C'est sans aucune gêne que nous nous souvenons de notre premier séjour en France lorsque, choquée par une langue qui n'était pas la nôtre, nous nous apprêtâmes à acheter un dictionnaire du français familier et populaire, entamant ainsi une autodidactique qui – nous en sommes bien consciente – ne verra jamais le bout du tunnel.

L'enseignement/ apprentissage du registre familial n'est pas incompatible avec les manuels scolaires et les recherches universitaires où le français standard et le langage soutenu prédominent ; c'est dans ce sens que la méthode envisagée tentera de souligner à la fois l'autonomie et la complémentarité des trois registres essentiels de la langue française, avant d'aborder, en dernier lieu, le bilan de la formation par nous proposée.

Variante orale de la langue de Molière, le français familial n'est pas « incorrect » ; c'est tout simplement un code simplifié qui implique un canal de réception différent, jusque-là inexploité par nos étudiants.

1. Public cible:

1.1. Le cas des francophones d'Égypte :

Langue de l'Elite depuis la moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'aux années cinquante, le français garde en Égypte, malgré le remarquable déclin, une place tout de même privilégiée. Rien que l'appartenance de l'Égypte à l'O.I.F.,³ en tant qu'état membre, en est une preuve probante. On compte à peu près 3.400.000 le nombre de locuteurs de français en Égypte.⁴

Si la maîtrise de la langue et la place qu'elle occupe dans la communication quotidienne des francophones égyptiens s'est visiblement affaiblie au profit d'un anglais de plus en plus envahisseur, le nombre de locuteurs de français est, néanmoins, croissant. D'après un article de 2020, il existe en Égypte une cinquantaine d'écoles bilingues francophones, où le français a un statut de LV1.⁵ On estime à 40.000 environ le nombre d'élèves actuellement scolarisés dans ces établissements, pour la plupart confessionnels.⁶ Comme leurs aînés, ces étudiants ont été initiés à la langue française dès la Maternelle et ont suivi des cours quotidiens de français pendant tous les cycles scolaires, sans compter les autres matières, également enseignées en français (les maths et les sciences). Nombre de ces étudiants ont ensuite poursuivi leurs études universitaires en se spécialisant dans les diverses branches liées à la langue, la littérature et la civilisation françaises dans les départements de français des facultés de Lettres et de Pédagogie des universités égyptiennes.

³ Organisation Internationale de la Francophonie.

⁴ Cf. <https://www.francophonie.org/egypte-954> (Statistique 2018) Consulté le 03/05/2021.

⁵ LV = Langue Vivante.

⁶ Cf. Claudia CALVO – « L'enseignement du et en français en Égypte » (17/01/2020) in *Le fil plurilingue* <http://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-du-et-en-francais-en-egypte#> Consulté le 03/05/2021.

D'après des critères sociolinguistiques, ces étudiants (ou ex étudiants) qui constituent le corpus principal de la communauté francophone d'Égypte s'apparentent à ce que la définition du « Français Langue Seconde » laisse entendre :

*« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ».*⁷

Si cette définition s'applique davantage à des locuteurs maghrébins, entre autres ; de par les « valeurs statutaires » et le statut « bi ou plurilingue » de la communauté ; il n'en reste pas moins que les francophones d'Égypte répondent aux critères d'identification au FLS beaucoup plus qu'ils ne répondent à ceux du FLE, défini comme étant « la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger ».⁸

Certes, la maîtrise effective laisse souvent à désirer malgré l'étendue de la formation ; et des écarts de niveau peuvent être remarqués d'un étudiant à l'autre, d'une institution à l'autre et surtout, d'une génération à l'autre. Cependant, si le degré d'appropriation est instable car lié à plusieurs facteurs, les critères d'identification au FLS restent, eux, stationnaires. Ce n'est pas tellement le niveau qui est pris en compte mais plutôt le statut de l'apprenant et les circonstances d'apprentissage. « Il s'agit d'un concept didactique et non pas linguistique ».⁹

⁷ Jean- Pierre CUQ, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette (Coll. « Références »), 1991, p. 139.

⁸ Collectif Marseille Sud-Est – « Français langue étrangère : FLE » in http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/FLM_FLE_FLS_ILLETTRISME_ALPHABETISME-3019903.html Consulté le 03/05/2021

⁹ Jean-Pierre CUQ - « Le FLS : un concept en question » in *Tréma*, 7, 1995, mis en ligne le 23 septembre 2013, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/trema/2153> ; DOI : 10.4000/trema.2153

1.2. Statut des étudiants des départements de français :

C'est donc dans un contexte de FLS que nous situons notre problématique, partant du fait que le public en question a reçu une formation qui s'étend sur quatorze années, de la Maternelle au Bac égyptien et qui, dans le cas qui nous concerne en tant que membre du corps enseignant d'un département de français, va au-delà du cycle scolaire et embrasse une vocation beaucoup plus spécialisée : celle de l'université.

Nos étudiants, tous issus d'écoles bilingues où le français a un statut de LV1, ont été formés suivant des méthodes traditionnelles où la grammaire et la syntaxe contribuent, dans le meilleurs des cas, à leur garantir une maîtrise de la langue qui vacille entre le niveau B1 et B2 du CECRL.¹⁰ Leur scolarité s'est faite suivant une norme linguistique qui est celle du français standard (et du langage soutenu pour tout ce qui a rapport à l'écrit). D'un point de vue didactique, l'école constitue un lieu de diffusion par excellence de la forme privilégiée, du *bon* langage. De ce fait, toutes les variantes sont condamnées, « *on stigmatise et on élimine tout ce qui est considéré comme "vulgaire", "populaire" et même "familier"* ». ¹¹ Il n'existe donc qu'une seule variante digne d'être enseignée : c'est la langue standard qui se caractérise par l'exactitude des règles grammaticales, la bonne articulation, le lexique tel qu'il est reconnu par les dictionnaires.

C'est dans ce contexte standard que les étudiants de nos écoles atteignent les départements de français, qui ne feront – rien de plus cohérent – qu'enrichir leurs acquis dans les modules consacrés à la langue, en amplifiant leur éventail grâce aux modules spécialisés comme la littérature ou la civilisation. A aucun moment, au cours de leur formation, ces étudiants sont confrontés au registre familial. Même dans les cours consacrés à l'expression orale, c'est le français courant qui est utilisé et les registres de langue restent, pour eux, à l'état d'idée abstraite ou de concept théorique jamais expérimenté.

*« On peut constater chez les étudiants des sections de français une tendance à rester proches d'une norme assez élevée, ou du moins d'une norme de l'écrit, même lorsqu'il s'agit de communiquer oralement, ce qui s'explique encore une fois par le fait que le français s'apprend et se pratique surtout et parfois uniquement en situation scolaire ».*¹²

¹⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Certains étudiants peuvent atteindre un niveau C1 et, très rarement, un niveau C2, mais il s'agit d'exceptions.

¹¹ Henri BOYER et Al. – *Sociolinguistique, Territoires et objets*, Paris/Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p. 12.

¹² Madiha DOSS - « Le Français en Egypte : histoire et présence actuelle », LV^{ème} Congrès de L'Association, le 7 juillet 2003 in *Cahiers de L'AIEF*, 2004, p. 82.

Ceci explique pourquoi nos étudiants parlent comme ils écrivent, c'est-à-dire en respectant des normes linguistiques apprises tout au long de leur formation qui écarte fatalement le registre familier de tout programme scolaire ou universitaire. Si l'enseignement traditionnel de la langue prend en compte toutes les compétences de l'écrit, il ignore totalement le côté oral ou, plus précisément, il le déforme en voulant le transmettre selon les règles de l'écrit, quitte à le dénaturer.

« De nombreux auteurs soulignent que la trilogie grammaire, conjugaison, vocabulaire occupe beaucoup de temps en classe de français, et aboutit très rarement à des savoir-faire opératoires »¹³.

Au cours de notre expérience dans l'enseignement universitaire, nous nous sommes souvent rendu compte de cette faille. Nos étudiants connaissent parfaitement les règles de grammaire et de la syntaxe et ils essaient, chacun selon ses capacités et son degré d'assimilation, de les appliquer à l'écrit ; mais ont un niveau souvent défaillant à l'oral et, pour les plus doués, c'est dans un langage pédant, figé et livresque qu'ils parviennent à s'exprimer, un langage très différent du parler authentique des natifs.

1.3. Niveau de langue requis :

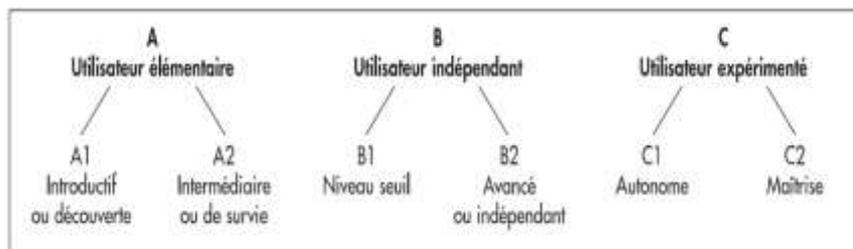
Concevoir un cursus d'initiation au registre familier implique avant tout de délimiter le public susceptible d'assimiler de tels acquis qui vont parfois à l'encontre de ceux reçus au cours de la formation. Certes, l'idéal serait d'introduire dans l'enseignement précoce de la langue française des situations implicites qui permettraient aux jeunes écoliers de se familiariser avec le français parlé, afin de réduire les espaces dès le jeune âge et de leur favoriser un apprentissage moins figé de la langue. Comme pour les natifs, l'acquisition se ferait de façon naturelle et automatique et l'apprenant serait tout à fait capable de distinguer les différents registres de langue. Nous sommes toutefois conscients de la difficulté d'une telle démarche pour la simple raison que les enseignants eux-mêmes sont issus du même système éducatif et n'ont pas les ressources nécessaires pour mettre en œuvre une telle méthode.

C'est donc dans un but de « rattrapage » que cette étude tentera de combler cette lacune. La réception n'étant pas la même pour les quatre niveaux d'apprenants

¹³ François MANGENOT – « Enseigner le français avec ou sans manuel, à l'école et au collège ». Communication au colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, parue dans *Le Français aujourd'hui*, juin 1997, No 118, p. 53.

qui forment le 1^{er} cycle des universités égyptiennes, une analyse de positionnement s'impose. D'après notre expérience en ce domaine, nous avons pu constater qu'à défaut d'initiation précoce et parallèle aux programmes scolaires, plus les apprenants acquièrent des compétences au niveau du français standard, plus leur aptitude à acquérir et à assimiler le langage familier s'amplifie, d'où la nécessité de cette maturité qui est la propre du niveau avancé ou, à la rigueur, du niveau moyen-avancé. Les bases du français standard étant déjà plus ou moins gravées, l'introduction de nouvelles structures et d'un nouveau lexique éviterait une éventuelle frustration tel que serait le cas avec des apprenants encore titubants.

L'arborescence définie par le CECRL divise les catégories d'apprenants en trois niveaux généraux, chacun comportant deux sous-niveaux :



Comme le montre le tableau ci-dessus,¹⁴ il faut atteindre un niveau B1 pour que le seuil de la langue soit acquis et pour que l'indépendance langagière commence à s'esquisser. C'est le propre du niveau B2 défini, de façon globale, comme suit :

« **Le Niveau avancé (Vantage) ou utilisateur indépendant, supérieur au Niveau seuil, a été présenté comme étant une " compétence opérationnelle limitée" par Wilkins et par Trim comme une " réponse appropriée dans des situations courantes " »**¹⁵

Considérant le niveau effectif actuel des étudiants des départements de français, loin du cadre socioculturel qui les identifie au FLS, nous pouvons constater que, hormis exceptions, ils atteignent le 1^{er} cycle universitaire avec un niveau qui ne dépasse pas généralement le B1. Il faudra attendre la 3^{ème} et la 4^{ème} année pour qu'un échelon soit gravi et que le niveau B2 soit confirmé. Certains peuvent même atteindre un niveau C1 au terme de la 4^{ème} année et, plus rarement, un niveau C2 mais il s'agit de cas particuliers qui, pour une raison ou pour une autre, font

¹⁴ CECRL – *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, 2001, p. 25.

¹⁵ *Ibid.*, p. 24. Souligné par l'auteur.

exception à la règle. Les étudiants de 3^{ème} et de 4^{ème} année constituent donc, dans notre secteur d'enseignement qu'est l'université, les récepteurs les plus adéquats.

C'est dans le but de perfectionner la compétence communicative que nous avons entrepris, au cours d'un module consacré à la langue, une initiation au français parlé et à la langue familière.

Tout commença lorsqu'une étudiante inscrite en 3^{ème} année, rentrant d'un séjour en France, eut la réaction suivante: « *Je suis déçue, choquée. Je me demande ce qu'on a appris pendant vingt ans d'études de français. Je n'ai rien compris de ce qu'ils disaient* ». «[...] de ce qu'ils disaient», nous soulignons, car si le français a été, depuis notre jeune âge, la langue principale des études aussi bien à l'école qu'à l'université, il n'en reste pas moins que les compétences acquises n'ont jamais comblé cet écart entre **nous**, apprenants et plus tard enseignants de français, et **eux**, qui le parlent.

Accablés par la rigueur d'un programme de formation qui vise à perfectionner les compétences littéraires, culturelles et celles liées à l'expression écrite, ce nouveau cursus a eu le mérite de motiver les apprenants, de créer une interaction exemplaire par tout ce qu'il comporte de ludique et d'authentique. Une dédramatisation de l'apprentissage, dirions-nous, qui se veut en même temps un atout majeur des méthodes communicatives, revendiquées par les tendances de la didactique moderne. La nécessité de sensibiliser les apprenants aux niveaux de langue n'est plus à prouver dans le contexte des méthodes FLE et FLS qui prônent toujours plus d'authenticité dans le rapport à la langue cible. Cet impératif est présent dans le CECRL qui invite à faire travailler les variations de langue en vue de l'acquisition de la compétence sociolinguistique : deux de ses composantes renvoient aux niveaux de langue : la prise en compte des différents « *registres de formalisme* » et la capacité de « *repérer des marques linguistiques propres à la classe sociale, à l'origine régionale ou nationale, ou encore au groupe professionnel* ». ¹⁶

Si nos étudiants sont initiés, durant leur parcours universitaire, aux diverses branches de la linguistique, comme la syntaxe, la lexicologie, la phonétique, la sémantique, la linguistique comparative (historique) et autres, il nous a paru impératif d'aborder cet aspect de la sociolinguistique qui, ne serait-ce que pour son côté vivant et authentique, rend plus crédible et plus accessible le rapport à la langue française.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 117-119.

Comme l'a brillamment remarqué C. Weber, « *l'héritage des modèles du passé pèse lourd et la linguistique moderne qui a dominé le 20e siècle depuis Ferdinand de Saussure est le plus souvent une linguistique sans voix.* »¹⁷

2. Méthode envisagée :

2.1. Les registres de langue :

Avant d'aborder notre méthode de travail proposée, il serait important de faire le point sur les différents registres.

Le concept de « registre de langue » dépend de deux facteurs dont il conviendrait de faire la distinction : la *norme* et le *code*. La *norme* est l'ensemble des règles qui définissent « le bon usage », tel que reconnu par l'Académie. Le discours des interlocuteurs peut donc être évalué et jugé de par son identification ou son écart vis-à-vis de la norme. Le *code*, par contre, correspond à l'ensemble des pratiques langagières assimilées à une communauté donnée : celle de l'école, par exemple, celle des banlieues, celle de la recherche académique, etc. Dans cette perspective le discours sera jugé positivement ou négativement en fonction du code d'une communauté linguistique déterminée :

« *Il s'agit de traduire le fait que certains usages sont recommandés, et d'autres condamnés par la communauté linguistique. Ce point de vue conduit à traiter les registres en termes d'écart par rapport à un code.* »¹⁸

Comme évoqué plus haut, l'étude des registres relève de la sociolinguistique dont l'objectif est d'étudier « *l'influence des facteurs sociaux sur le comportement linguistique* ». ¹⁹ Il s'agit de se pencher sur les différentes façons d'exprimer une seule réalité. La maîtrise d'une langue n'impose pas aux locuteurs de maîtriser tous les registres existants, mais elle leur impose au moins de savoir les reconnaître. De ce fait, un locuteur « *peut être incapable de produire un énoncé dans un registre qui ne lui est pas habituel, tout en étant apte à le comprendre et à lui attribuer la signification sociale qui lui est attachée* ». ²⁰

En abordant le sujet des registres de langue il serait intéressant de rappeler que la plupart des linguistes considèrent les termes *registre* et *niveau* comme

¹⁷ Corinne WEBER – « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » in *Le Français dans le monde*, novembre 2007, n° 35, p. 31.

¹⁸ Michel ARRIVÉ et Al. – *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986, p. 597.

¹⁹ *Dictionnaire Universel Francophone* in

<http://www.francophonie.hachette-livre.fr/cgi-bin/sgmlex2?S.SCIP.SL0317100> Consulté le 30/04/2021.

²⁰ Michel ARRIVÉ et Al. – *Op. cit.*, p. 598

équivalents. Toutefois, des linguistes comme Claude Duneton²¹, Jean Tournier²² et Sophie Jollin-Bertocchi²³ font la distinction et favorisent l'un au détriment de l'autre. Le Petit Robert 2014 suit la tendance générale en en soulignant l'équivalence.

Si nous optons pour le terme *registre* c'est uniquement dans la mesure où, d'après les diverses interprétations, nous avons pu constater que le terme *niveau* est plus utilisé lorsqu'il s'agit d'en définir l'écart par rapport au code, alors que pour le terme *registre* c'est vis-à-vis de la norme, chose qui répond davantage à notre problématique.

Répartir les registres de langue n'est pas aussi aisé qu'on ne le croit. Comme souvent en linguistique, les connotations jouent un rôle important ; ce qui multiplie les appellations ainsi que les perspectives. Duneton, Cellard et Rey distinguent le français *conventionnel* et *non conventionnel*.

Ce dernier comprendrait le français familier, vulgaire, populaire, l'argot et le verlan ; en d'autres termes tout ce qui s'éloigne de la norme qui, elle, est *conventionnelle*.²⁴ Nous retiendrons la classification proposée par Marina Yaguello,²⁵ qui est la plus commune et qui distingue quatre registres principaux :

- **Soutenu** (soigné, recherché, élaboré, littéraire)
- **Standard** (standardisé, courant, usuel)
- **Familier** (parlé, relâché, ordinaire)
- **Populaire** (vulgaire, argotique)

Le registre soutenu est utilisé surtout à l'écrit. Il se caractérise par des termes soignés, précis, parfois vieillissés et savants, des tournures non spontanées voire assez recherchées dans le souci de bien s'exprimer, le respect absolu des règles grammaticales et par des phrases complexes à subordinations multiples. Le recours à des figures de rhétorique y est également fréquent. De même, l'enchaînement des phrases est soigné et se fait à travers des connecteurs logiques. Lorsqu'il est utilisé à l'oral (le plus souvent par la lecture) il exige une bonne diction et articulation,

²¹ Cf. Claude DUNETON – *Guide du français familier*, Paris, Seuil (Coll. « Dicos Points Virgule »), 1998, pp. 16-19.

²² Cf. Jean TOURNIER et Nicole TOURNIER – *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris, Ellipses Marketing, 2009, p. 248.

²³ Cf. Sophie JOLLIN-BERTOCCHI – *Les Niveaux de langage*, Paris, Hachette, 2003, p. 7.

²⁴ Mise au point de Claude DUNETON in *Op. cit.*, p. 16.

²⁵ Marina YAGUELLO et Al. – *Le Grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, 2003, p. 96.

une absence d'élision pour mettre en valeur les syllabes. On l'emploie surtout dans les situations de communication officielles, en littérature, dans les travaux académiques ou lorsqu'on s'adresse à une personne à laquelle on accorde une importance particulière. L'emploi de ce registre dans une situation où il n'est pas adapté pourrait le faire apparaître comme déplacé voire même prétentieux et abusif.

Qui, mieux que Proust, pourrait-il nous servir d'exemple ?

Ma seule consolation, quand je montais me coucher, était que maman viendrait m'embrasser quand je serais dans mon lit. Mais ce bonsoir durait si peu de temps, elle redescendait si vite, que le moment où je l'entendais monter, puis où passait dans le couloir à double porte le bruit léger de sa robe de jardin en mousseline bleue, à laquelle pendaient de petits cordons de paille tressée, était pour moi un moment douloureux. »²⁶

Le registre standard, appelé aussi *courant*, correspond au langage correct, à la *norme* et sert de repère aux autres registres. Il s'utilise à l'écrit comme à l'oral avec un interlocuteur qu'on ne connaît pas intimement. C'est le registre employé dans les institutions scolaires et dans les milieux professionnels. Il exclut le lexique vulgaire aussi bien que le langage spécialisé ou trop littéraire. Il se caractérise également par un emploi limité de phrases complexes et par la prédominance du mode indicatif. Il se veut clair et accessible.

« *Allez, Alexandre, Dépêche-toi ou nous serons en retard !* »

Le registre familial correspond à un langage qui n'est pas grammaticalement correct mais admis sous certaines conditions. Ici, le locuteur ne surveille pas son discours, n'a pas le souci de bien s'exprimer, ce qui lui donne une certaine liberté dans l'emploi de la langue. S'il est appelé aussi « le langage des jeunes » ce n'est pas parce qu'il est l'apanage d'une tranche d'âge déterminée, mais uniquement parce que les nouvelles générations en abusent par rapport aux générations précédentes, qui maintiennent parfois un certain attachement au français standard. Le registre familial gagne cependant du terrain à l'heure qu'il est et domine le discours oral indépendamment de l'âge du locuteur. On le retrouve entre proches et dans des situations de communication où il y a absence de liens hiérarchiques (membres de la famille, camarades d'études, amis) ; autrement dit, dans tous les contextes informels. Bien qu'il soit surtout réservé à l'oral,

²⁶ Marcel PROUST – *Du Côté de chez Swann*, Paris, Flammarion, p. 107.

il est amplement utilisé à l'écrit sur les réseaux sociaux²⁷ et, de nos jours, il n'est pas exclu de le retrouver dans certains textes, même littéraires.²⁸

Le registre familier se caractérise par une syntaxe simplifiée, souvent incorrecte par rapport à la norme, des phrases souvent nominales, des interjections fréquentes, un grand usage de l'ellipse, de la juxtaposition paratactique,²⁹ de nombreuses abréviations ou troncations³⁰, une forme interrogative simple sans inversion,³¹ le remplacement de *nous* par *on*, la suppression de *ne* à la forme négative, l'utilisation abusive du présent de l'indicatif, une prononciation rapide et moins soignée des mots, la fréquence d'expressions idiomatiques³² et enfin, un lexique relâché, parfois grossier dans les variantes du registre familier.

Certains linguistes considèrent **le registre populaire** comme une branche du registre familier, d'autres y voient un registre indépendant. Il est généralement employé dans les milieux moins scolarisés mais, au cours des dernières décennies, beaucoup de mots et expressions se sont faufilés à l'intérieur du registre familier, d'où l'unification du registre par nombres de linguistes.³³

Outre les caractéristiques déjà notées pour le registre familier, le registre populaire se caractérise par des termes impropres, des termes péjoratifs, des verbes mal conjugués, des mots tronqués, des phrases brisées, des anglicismes. Lorsqu'il est émaillé de mots et expressions issues de la rue et des milieux de la délinquance il peut se transformer en **registre argotique**, qui consiste à transformer ou à créer des mots plus amusants ou expressifs que les mots ordinaires. Le **verlan** en est une variante. Introduit dans l'argot par les maghrébins, il consiste à inverser les syllabes des mots courants (*meuf* pour *femme*, *rima* pour *mari*, etc.) Le mot *verlan* est, d'ailleurs, le verlan de *l'envers* !

Le registre populaire, poussé à l'extrême, peut également se transformer en **registre vulgaire** (appelé aussi *trivial* ou *grossier*). Il se caractérise par des

²⁷ A ne pas confondre avec « le langage SMS », né avec les messageries des téléphones portables, qui n'est pas un registre mais bien une déformation de l'orthographe (Ex. *2m1* pour *demain*).

²⁸ Qu'on pense à Daniel Pennac, par exemple.

²⁹ Ex. « *Au bureau, un de mes collègues, sa femme, elle a eu un bébé.* »

³⁰ Ex. *P'tit dej*, *resto*, *ciné*, *Science Po*, etc.

³¹ Ex. « *Tu viens d'où ?* »

³² Ex. « *Quand les poules auront des dents* », « *couper l'herbe sous les pieds de quelqu'un* », etc.

³³ Cf. Monique SASSIER – « Genre, registre, formation discursive et corpus » in <https://www.cairn.info/journal-langage-et-societe-2008-2-page-39.htm> Consulté le 09/05/2021.

expressions et des mots choquants (jurons, gros mots, etc.) C'est un registre socialement inacceptable mais qui a tout de même sa place et sa définition en sociolinguistique.

2.2. Syllabus du module et démarche proposée :

Ce cursus d'initiation au français familial s'inscrit dans une matière académique d'un département de français d'une université égyptienne. Il est réparti sur un trimestre universitaire, soit douze cours de 3 heures chacun. Il est donc conçu pour un nombre total de 36 heures.

Le public concerné, comme explicité plus haut, est formé d'étudiants de la 3^{ème} année du 1^{er} cycle, de niveau B2.

L'objectif principal du cursus est de sensibiliser les apprenants au registre familial, en tant que langue orale authentique, en « brisant la glace » du premier impact et en enrichissant leur bagage lexical de mots et d'expressions familières qu'ils pourront par la suite réinvestir dans leur discours oral et leur donner par là le coup d'envoi à une éventuelle future autodidactique. Parallèlement, les constants renvois à la langue standard et à la langue soutenue ont un double objectif : d'une part, d'initier les apprenants à la sociolinguistique en amplifiant leur sphère cognitive et sociale ; de l'autre, de bien graver dans leur inconscient les frontières entre les différents registres et le contexte de chacun d'eux.

La démarche suivie sera présentée de façon globale et non pas linéaire, pour éviter les redondances et l'éventuelle réutilisation d'un même support dans le but de consolider les acquis.

Avant de pénétrer dans l'univers du français familial, une introduction portant sur les divers registres de langue est de rigueur. Cette étape est fondamentale pour cerner l'utilisation de chaque registre et pour leur permettre de mettre des noms sur des notions qu'ils connaissaient déjà, de façon confuse et peu académique. Chaque registre est défini, avec ses caractéristiques et son contexte, illustré par des exemples tirés de la littérature ou de la vie quotidienne, en fonction de chaque registre. Aussi, découvrent-ils avec enthousiasme l'existence d'autres variantes, comme l'argot et le verlan.

Les limites ainsi définies, la lumière sera mise sur le registre familial. C'est sous forme d'activités, pour la plupart ludiques, que le cursus est conçu. Le dialogue, activité canonique de toute approche communicative, représente dans notre cas un parfait démarrage.³⁴ C'est d'abord par un support écrit que se crée la sensibilisation

³⁴ A propos de l'importance de l'activité du dialogue dans l'approche communicative de l'enseignement des langues, cf. Aicha HENDI – *L'Apport de l'activité du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du français*, Mémoire pour l'obtention du Master, Option: Didactique des langues – Culture, Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie), 2013, pp. 37-41.

au français parlé. Un texte représentant une sorte de dialogue tiré du quotidien est proposé.³⁵ Les apprenants sont invités à lire le dialogue d'abord silencieusement ensuite oralement dans le but de se familiariser avec ces nouveaux signifiés et signifiants. La première réaction est souvent le choc face à ce nouveau lexique et à ces tournures qu'ils découvrent pour la première fois. L'enseignant tâche de les rassurer en leur expliquant que c'est une réaction tout à fait légitime et compréhensible et qu'au terme du premier cours ils s'y seront déjà familiarisés. Il pose ensuite des questions sur le thème et le sens global du dialogue.

Les particularités sont ensuite envisagées. Un laps de temps, qui varie selon la longueur du document, leur permet de se pencher sur le nouveau lexique pour essayer d'en déduire le sens, d'après le contexte. C'est dans une ambiance d'interaction et de divertissement que s'effectue ensuite la rectification. Les étudiants sont surpris de découvrir un sens souvent totalement étranger à celui qu'ils avaient imaginé. Fous-rires, exclamations verbales et non-verbales caractérisent cette phase de l'activité et reflètent l'état d'âme des apprenants, heureux de pouvoir apprendre autrement que par les méthodes traditionnelles. Une fois le texte déchiffré et assimilé, une retranscription en français standard est requise, visant à la fois un corps-à-corps avec la terminologie acquise qui en favorise la mémorisation et, en même temps, la compétence de différenciation entre les registres de langue. Au terme de l'activité, les apprenants auront acquis un petit bagage lexical en français parlé, qui leur permettra de créer des dialogues similaires.³⁶

Cette démarche sera suivie à deux ou trois reprises et fera l'objet de quelques cours, jusqu'à ce que le choc du premier impact ne se soit complètement dissipé et que les apprenants puissent envisager ce nouveau cursus avec plus de confiance. C'est à ce point que d'autres supports sont introduits. Des situations de communication simulées par des natifs sont proposées à travers des documents audio, où la compétence de compréhension orale et de déduction nécessitent des capacités supérieures à celles sollicitées par les documents écrits. L'écoute se fait une première fois de façon globale, ensuite par séquences; enfin, de nouveau globalement. Cette activité favorise, en outre, des exercices sur l'intonation, l'articulation et la prononciation, que les apprenants tâchent de reproduire à leur tour.

C'est dans un second temps que le support audiovisuel est introduit. Son éventuelle utilisation au début du cursus risquerait, en fait, de détourner leur attention vers l'image et l'action, ce qui affaiblirait remarquablement notre objectif premier. Lorsque les apprenants auront dépassé le stade de la sensibilisation et que le français

³⁵ Cf. Annexe 1.

³⁶ Cf. Annexe 2.

familier aura commencé à s'affirmer comme une évidence, le support audiovisuel viendra compléter et authentifier l'environnement de l'apprentissage. Possédant déjà un bagage lexical de base, le rapport langage-image-action se fera alors automatiquement, par une sorte de fusion inconsciente qui satisfait l'objectif principal du cursus, celui de faire du français familier le moyen principal de la communication authentique. Comme pour les documents audio, le visionnage se fera une fois globalement, ensuite par séquences et, en dernier lieu, de nouveau globalement pour permettre une vue d'ensemble et pour bien apprécier le document qui, une fois « déchiffré », suscite beaucoup plus d'enthousiasme.

Il est désormais admis que les activités ludiques stimulent la motivation des apprenants et sollicitent leurs centres d'intérêt, en fonction de leur tranche d'âge. Nous adressant à un public âgé entre 19 et 22 ans, cette initiation au français familier nous a menés à introduire la chanson, en tant que support à la fois ludique et polyvalent. Dans le cadre d'un objectif bien défini, notre choix se base principalement sur des interprètes contemporains, plus ou moins en vogue, reflétant par là l'actualité de la France et de la langue française. A part l'interminable source d'expressions familières, les apprenants découvrent avec enthousiasme des chanteurs dont ils ne soupçonnaient pas l'existence, qui expriment, avec les mots de tous les jours, leurs petits bonheurs et leurs détresses incomprises. Envoûtés par les connotations de ce langage universel, ils plongent à fond dans cette activité, jusqu'à aller puiser dans les sites spécialisés pour réécouter chez eux les chansons, qu'ils finissent par apprendre par cœur.

Dans la chanson, tout est offert : le mélange des registres qui a pour rôle de fixer dans l'inconscient des apprenants l'usage courant de la langue, qui serait ce mélange entre le français standard et le français familier; l'aptitude à transmettre un message poétique par des mots tirés du quotidien, la capacité à placer le langage dans un contexte *a priori* accepté par les apprenants, car, touchant l'émotion, il ne nécessite aucun effort de persuasion. Sans oublier, dans le cas de la multiplicité des objectifs didactiques, l'infinité de lectures que propose ce genre de texte : thématique, structurale, linguistique, etc., et les différents débats qu'il suscite et qui enrichissent le cours d'expression orale.

« La chanson constitue un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un

extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business... »³⁷

Il va de soi que les activités citées ne se limitent pas à l'exploitation des documents, mais servent de base à des exercices ludiques de créativité. Au fur et à mesure que le cursus progresse, les apprenants sont invités à réinvestir leurs acquis dans des activités ludiques. Simulations, jeux de rôles, situations de communication, anecdotes et blagues leur permettent, d'une part, d'expérimenter eux-mêmes l'utilisation du langage familier et de prendre conscience des diverses connotations qu'il suscite et, d'autre part, de délimiter les situations dans lesquelles son usage peut être accepté. Ainsi, parviennent-ils à faire la différence entre la plaidoirie d'un avocat et une soirée entre amis, à titre d'exemple.

Au terme du trimestre, lorsque le français familier sera devenu pour eux une évidence, les films seront introduits dans la formation. Le choix portera sur des films français plus ou moins récents, avec une préférence pour les comédies, pour garantir l'emploi du français familier. Cette activité est, en quelque sorte, la consécration du cursus, dans le sens où l'apprenant aura atteint un niveau seuil qui lui permettra de bien comprendre le film, même si dans ses particularités le discours n'est pas totalement capté. Les longs-métrages favorisent, en outre, la sollicitation de bon nombre de compétences - à part la compréhension orale - grâce aux diverses activités post-visionnage: comptes-rendus, interprétations, débats, productions écrites, etc.

Cette initiation au registre familier ne réduit en rien l'intérêt accordé à la langue standard et à la langue soutenue. Bien au contraire, les autres registres sont toujours sollicités par des comparaisons, des renvois, des parallèles, en mettant l'accent sur les différences entre les trois registres :

- **Au niveau de la prononciation :**

Familier : *T'as p'têt raison.*

Standard : *Tu as pt'être raison.*

Soutenu : *Tu as peut-être raison.*

- **Au niveau de la grammaire :**

Familier : *Et Pierre, l'est pas encore arrivé ?*

Standard : *Est-ce que Pierre n'est pas encore arrivé ?*

Soutenu : *Pierre n'est-il pas encore arrivé ?*

³⁷ P. PRATX – « Des Chansons pour des situations de communication », in *Le Français dans le monde*, Paris Hachette, No 303, Mars-Avril 1999, p.38.

- **Au niveau du vocabulaire :**
Familier : *Chui dans la dèche.*
Standard : *Je n'ai pas d'argent.*
Soutenu : *Je suis à court d'argent.*

Afin de bien mettre en évidence les différents registres de langue et leurs champs respectifs, nous avons proposé de réinvestir certains documents et certaines situations de communication dans des activités spécifiques, qui favorisent l'usage de la langue soutenue, en tant que langue de l'écrit ; comme la retranscription de dialogues, la rédaction des récits qui avaient précédemment fait l'objet de narration orale, etc.

L'évaluation du cursus se fait en deux étapes : un projet de groupe et une épreuve écrite. Les apprenants sont invités à réinvestir leurs acquis dans une saynète en français familier dont ils sont à la fois les auteurs, les metteurs en scène et les comédiens, saynète qui sera filmée et qui restera dans les archives. L'enseignant leur laisse une totale liberté d'en choisir le sujet et le nombre de participants, ainsi la répartition des groupes ne leur est pas imposée mais se fait en fonction de leurs projets respectifs.

Quant à l'épreuve écrite, elle s'inscrit dans le cadre des examens officiels du trimestre à l'échelle de la faculté. L'épreuve consiste d'habitude en trois activités : un document en registre familier, le plus souvent un dialogue, à « déchiffrer » et à retranscrire en langue standard ; un document à retranscrire en langue soutenue, et un exercice de créativité qui consiste à créer un dialogue ou une situation de communication en français familier, d'après une consigne précise ou un thème proposé.³⁸

Les critères d'évaluation comprendront le degré d'assimilation lexicale et expressive en langue familière, la correction de la langue, notamment en ce qui concerne la langue standard et soutenue et, en dernier lieu, la capacité de différenciation entre les trois registres et leur utilisation dans les contextes adaptés.

2.3. Bilan de la formation :

Dix ans après avoir intégré ce cursus au programme universitaire, nous sommes capables d'en mesurer l'impact sur nos apprenants. Les retours nous proviennent surtout de la part d'étudiants qui ont eu la possibilité de séjourner en France, pour poursuivre leurs études ou pour d'autres raisons.

³⁸ Cf. Annexe 3.

N. A., qui a passé un an à Montpellier, témoigne :

« Comme j'ai fait partie d'un programme international en France, je me retiens chanceuse d'avoir suivi cette formation en français familier durant mes années universitaires. C'est un registre tout à fait différent du français que nous écrivons dans les textes et les documents. Ce cours m'a aidée à bien comprendre ce que les français disent en parlant. Cette première expérience a été très intéressante et quand je suis arrivée en France je connaissais déjà beaucoup de mots et expressions en langue familière et je me suis facilement intégrée dans la société française ».

T.R., lui aussi ex étudiant du département et actuellement inscrit en L3 FLE à Rouen, confirme en ajoutant qu' « [il] se ren[d] compte à présent à quel point ce cours est fondamental pour établir une communication avec les français » et qu'il serait intéressant d'étendre la formation aux quatre années universitaires, « et non seulement le temps d'un seul trimestre », dit-il.

L'importance d'une telle formation ne se limite pas aux ex apprenants ayant poursuivi leurs études en France mais s'étend aux étudiants actuels du département. A.S., actuellement inscrite en 4^{ème} année, nous donne son point de vue :

« On comprend beaucoup mieux les films et les chansons françaises. Je ne sais pas pourquoi on a attendu si longtemps avant de nous enseigner le français familier. C'est un cours qui devrait être introduit dans les programmes scolaires ! »

Et M.A, d'ajouter :

« C'est un cours qui va nous servir réellement dans la vie. J'aurais bien aimé qu'il soit enseigné durant les quatre années à la faculté. En tout cas j'ai l'intention de poursuivre l'apprentissage tout seul. »

L'enthousiasme déclenché par ce cursus se fait sentir à l'intérieur de l'enceinte universitaire ainsi que sur les réseaux sociaux, où les étudiants échangent en glissant des mots et des expressions familières, heureux de pouvoir communiquer « comme les jeunes français ». C'est par des « coucou », « ça roule ? », « salut mes potes ! » qu'ils se donnent le bonjour et par des « allez, ciao ! », « moi je me casse », « j'te fais un coup d'fil plus tard » qu'ils se quittent.

Leur langue orale a sans doute gagné en authenticité, même si peu d'entre eux ont ultérieurement l'occasion d'enrichir leur registre familier et finissent malheureusement par en perdre l'habitude.

Nous avons essayé, au cours de nos recherches, de regrouper les avis et les retours des personnes concernées par notre problématique en les classant en trois catégories : étudiants en classe de FLS, enseignants en classe de FLS et natifs ; en soumettant à des échantillons de chaque catégorie un questionnaire personnalisé,

pour mesurer l'importance (ou éventuellement l'inutilité) d'enseigner le registre familial, les avantages, les inconvénients, son impact sur les autres registres et l'étendue qu'il occupe dans le discours oral. Sur un total de 20 étudiants questionnés, 100% s'est montré favorable à l'apprentissage du français familial et déclare avoir profité du cursus, le 55% a essayé de l'approfondir et le 10% pense qu'à long terme ça pourrait affecter les autres registres. Les enseignants (16 au total), de leur côté, ont à l'unanimité souligné son importance et constaté la lacune causée par son absence dans l'enseignement de la langue française, mais le 25% tendrait à l'exclure des programmes scolaires car, nous dit D.R. « *cela pourrait être perturbant pour des apprenants qui peinent déjà à apprendre le français standard* ».

Quant aux natifs, les 15 personnes sollicitées ont affirmé utiliser la langue familière dans la communication quotidienne. Le 50% y voit une menace pour le français standard car « *les jeunes l'utilisent de plus en plus à l'écrit* », nous dit M.M, auteur et parolier ; alors que D.M., institutrice, est de l'avis qu'il « *complète les acquis du français standard [car] une langue est riche dans sa diversité. Il faut être curieux de tout du moment que la finalité c'est qu'on se comprenne et qu'on arrive à communiquer* ». ³⁹

En dépit des craintes et des réticences de certains, tout le monde a reconnu dans la langue familière un registre essentiel et incontournable.

Conclusion:

Sans jamais renier le pouvoir de la littérature et des autres branches des études académiques dans l'acquisition de compétences langagières et dans l'épanouissement intellectuel, la défaillance de la compétence orale chez un public *a priori* francophone nous a paru une lacune que nous, enseignants et pédagogues, avons le devoir de combler dans la mesure du possible. Loin des préjugés qui accordent aux études universitaires une certaine « érudition » qui pourrait contraster avec « l'ingénuité » des registres « hors-norme », les objectifs d'apprentissage ne peuvent renier la compétence communicative, finalité première de l'apprentissage d'une langue.

³⁹ Pour consulter un exemplaire de chaque questionnaire cf. Annexes 4 et 5.

« *Il faut donc trouver des activités qui fassent sens pour les apprenants, des activités fonctionnelles, c'est-à-dire des activités dans lesquelles les énoncés manipulés remplissent une fonction de communication et non simplement une fonction métalinguistique.* »⁴⁰

La conception du cursus à travers des activités ludiques nous a paru, en ce sens, le moyen le plus motivant et le moins risqué. Non seulement le jeu dédramatise l'apprentissage et motive les apprenants, mais il a également, dans notre cas, le pouvoir de fixer dans leur inconscient les limites de l'utilisation du français familier, en tant que variante orale de la langue de Molière.

Ce cursus d'initiation au registre familier n'est en soi qu'une sensibilisation. Il est évident que ces infinités de variations linguistiques que les natifs acquièrent implicitement et au fil des années ne peuvent être imposées à des apprenants étrangers sous forme de formation continue et consistante, au même titre que les autres cursus. L'éventualité d'une « over-dose » risquerait, en fait, de les frustrer, d'affaiblir leur motivation et, par conséquent, de freiner l'apprentissage. Il est donc préférable, à notre humble avis, de ne pas surcharger les apprenants, de leur donner juste le coup d'envoi à une formation qu'ils auront – ou non – raison de nourrir, en fonction de leurs modes de vie et de leurs futures carrières. Ce faisant, nous avons voulu éviter les variations plus spécifiques telles que l'argot ou le verlan, et nous limiter juste à les définir lorsque le cas l'exige.

Même si nous, en tant qu'enseignants, sommes censés transmettre la belle langue française, grammaticalement correcte et officiellement fonctionnelle, nous ne pouvons ignorer qu'il existe cet *autre* français. Un français quotidien qui n'est pas *incorrect*, comme on tend parfois à le définir. Ce jugement normatif n'est pas compatible avec la mise en valeur de la communication orale. Il n'est pas trivial de constater que le français parlé *se parle*, c'est-à-dire qu'il fait appel à la voix et à l'oreille, alors que le français écrit *s'écrit* et implique donc l'usage de la main et des yeux. En termes un peu plus formels, on peut résumer l'opposition de la langue parlée et de la langue écrite, avant tout, au moyen du canal exploité. Posséder une langue, c'est s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en ayant conscience de leurs spécificités respectives. D'ailleurs, comme le constate Marina Yaguello, « *c'est sous sa forme parlée que la langue est la plus largement partagée* ». ⁴¹ Si nous écrivons presque de la même manière en respectant une série de règles conventionnelles, nous ne parlons jamais de la même façon.

⁴⁰ François MANGENOT, *Op. Cit.*

⁴¹ Marina YAGUELLO et Al., *Op. Cit.*, p. 317.

Si les Belles-Lettres continuent à pointiller de poésie et de rêve notre quotidien, la langue du quotidien a le pouvoir de les rendre moins virtuels. Il serait peut-être intéressant de rappeler que des écrivains comme Zola, Balzac et Céline, pour n'en citer que quelques-uns, ont souvent introduit des mots et des expressions familières dans leurs textes, aujourd'hui des classiques. Ces mêmes mots qui, autrefois, appartenaient à des registres plus « terre-à-terre » et qui avaient le pouvoir d'exprimer le réalisme saillant de leurs auteurs, figurent aujourd'hui dans les dictionnaires reconnus par l'Académie. Peut-être ne faudrait-il pas oublier que la langue est en constante évolution, cette évolution qui se fait en harmonie avec la vie, qui est le fruit d'une adaptation, d'une acclimatation, au même titre que l'Australopithèque et son évitable marche vers le *Homo Sapiens*...

Autant *lâcher les baskets* à qui veut s'exprimer sans forcément le *mettre en boîte* ou lui dire *d'avalier sa langue*! Ce n'est pas incorrect, c'est juste oralement authentique...

Que les nuances infinies de la langue française continuent à en exprimer l'éclat et la vitalité...

Annexe 1

Exemple de dialogue en français familial⁴²

Erika: Coucou Margo!

Margo: Salut Erika! ça va?

E: Mouais.....pas mal....

M: Tu veux un noir? moi j'en prends un sinon j' peux pas démarrer!

E: O.K....dis..... t'as fait quoi ce Week-End?

M: Suis allée en boîte avec mes potes.... y avait du monde, quoi!!! j'ai connu un groupe de mecs pas mal.... y en a un surtout qui me fait craquer!!!!

E: l'est beau?

M: Oh que oui!!! vachement bath!!!!

E: Et alors? ça mène à quoi tout ça?

M: Bah! rien....j' crois qu'il a une copine....

E: Ah ouais?

M: Vi. Pendant toute la soirée il a pas arrêté de tailler une tite bavette avec une gisquette!!!

E: Ben alors ça vaut pas le coup....dramatise pas....qu'il aille au diable! dis....tu fais quoi ce soir?

M: Chai pas.... pourquoi?

E: Je pensais aller me balader un peu... j'ai plein d' courses à faire.... tu viens?

M: P'têt....ouais... j' veux m'acheter un fourreau. J'en ai vu un l'aut' jour mais c'est un peu trop cher.... J' manque de pognon ces jours-ci...

E: J' t'en prête si tu veux.

M: Non...non....merci....t'inquiète.... vaut mieux que j' fasse gaffe à mes dépenses.... j'ai trois cadeaux d'annif le mois prochain!

E: Ah oui? qui donc?

M: Mon frère, un pote.....et le fils de notre portier..... c'est un gosse mais j' l'aime bien çui-là..

E: Ben alors on peut faire un tour chez Pimkie....c'est cool et pas trop cher, moi j'adore!

M: Génial! et si on a le temps après, ça te dit d'aller faire un saut chez Pierre? il a une nouvelle bagnole il paraît et il meurt d'envie de m' la montrer...

E: Chai pas....ben à vrai dire j' préfère ne pas y aller....le problème c'est que Pierre et moi on s'est chamaillés la semaine dernière....

⁴² Dialogue inventé par nous-même.

M: Ah bon? j'en sais rien moi d' cette histoire!

E: Trop bête cette histoire.....l'aut' jour il m'a demandé de lui prêter mon cahier de Philo et moi j' l'avais déjà donné à Simone et il a dû penser que j' le faisais exprès passqu'il est parti raconter plein de trucs débiles après.....

M: Ben non, j' crois pas moi que Pierre soit bête à ce point....

E: Ben si....une histoire de gosses, je sais....moi j' m'en fiche mais tu vois....j'aime pas qu'on raconte n'importe quoi sur moi....et puis surtout quand on est potes, c'est pas du tout marrant! franchement j'ai pas envie d'y aller moi, si toi tu veux y aller, moi je m' casse...

M: Bof! c'est pas que je meure d'envie d'y aller....c'était juste une proposition....dommage....on aurait bien déconné! l'est tellement rigolo Pierre! mais bon..... tant pis..... pas grave....

E: Bon....tu as cours toi maintenant?

M: Sniffiff!!!! oui! j' vais y aller.....

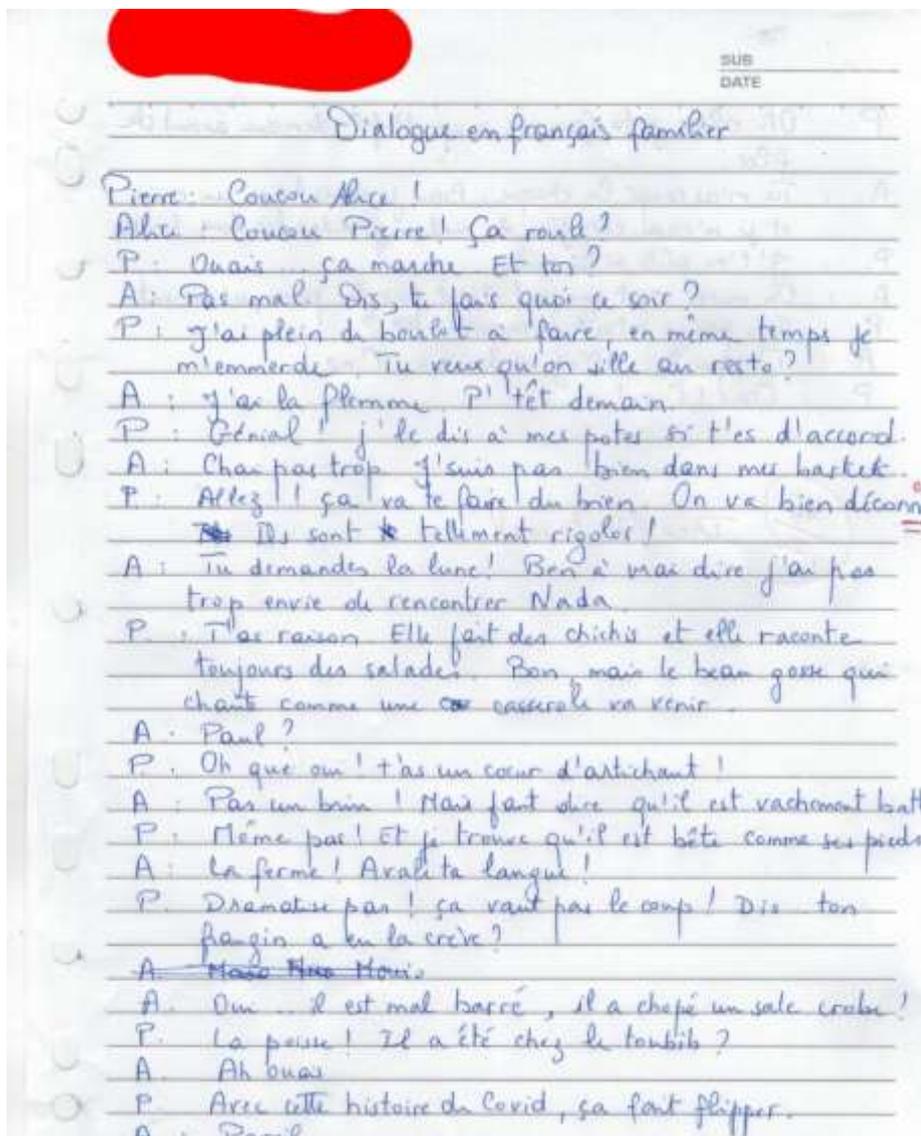
E: A ce soir alors.....j' te fais un coup de fil avant....

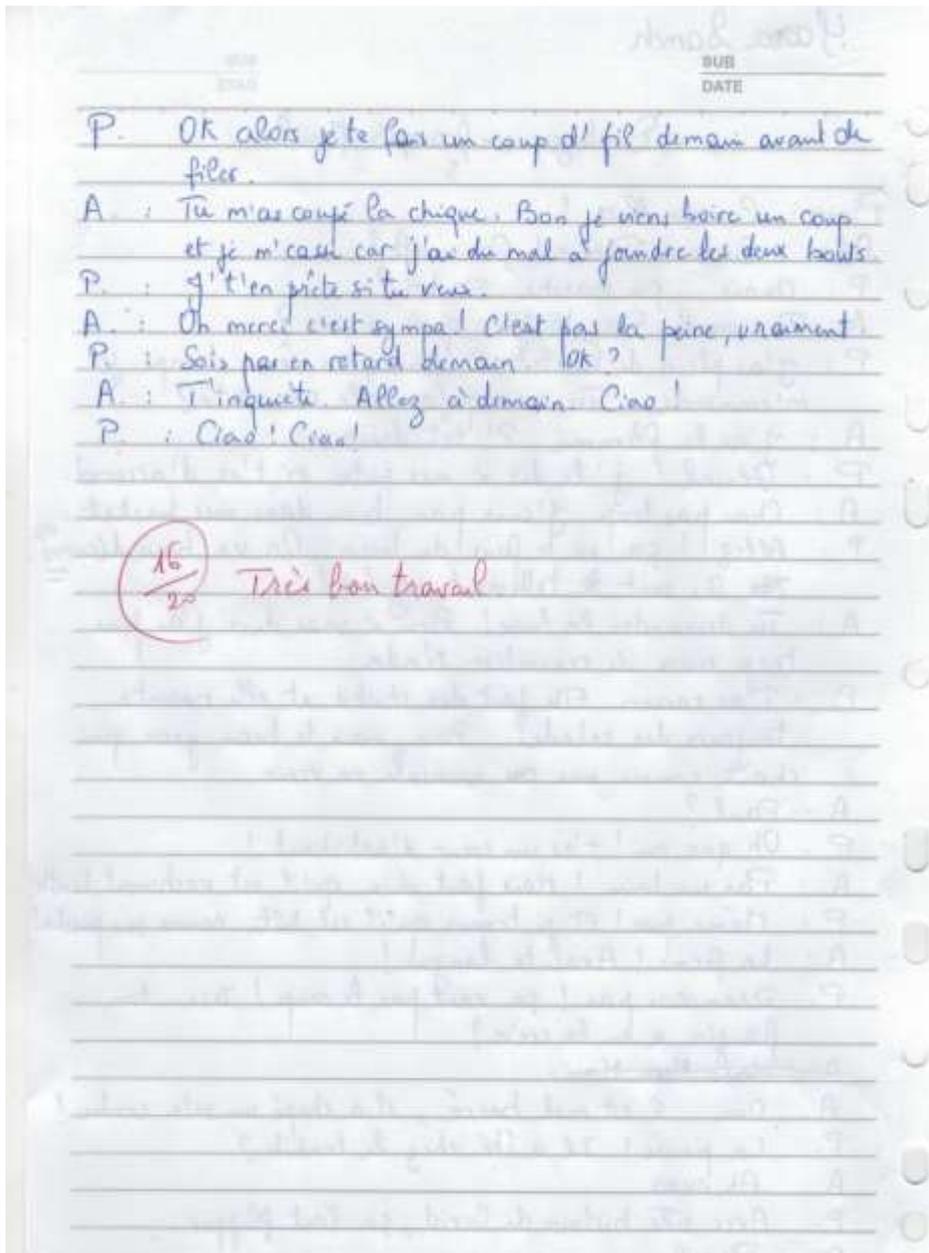
M: Ciao....à tout-à-l'heure!

E: Ciao

Annexe 2

Exemple de dialogue créé par un(e) apprenant(e)





Annexe 3

Exemple d'évaluation écrite**I- Retranscrivez le dialogue suivant en français standard : 40**

Paul : Oh mais c'est Thomas ! J'en crois pas mes yeux !! Coucou mon vieux !!

Thomas : Paul !!! Pas vrai !

Paul : Tu te planquais où dis donc ??! ça fait un bail qu'on s'est pas vus !

Thomas : Bah je vivais à Londres ! tu savais pas ? je viens de rentrer. . .

Paul : Ah cool ! Non je savais rien du tout ! et t'es rentré définitivement ?

Thomas : Ouais ! j'en avais marre de vivre seul. . . Pas de potes. . . juste des connaissances. . . un boulot crevant avec un boss qui se la pétait du matin au soir. . . En gros j'étais pas du tout bien dans mes baskets. . . j'ai fini par péter les plombs !

Paul : J'en reviens pas ! Et dire que c'était mon rêve de vivre à Londres !

Thomas : A chacun son truc ! Pour moi, plus question ! Ici je respire !

Paul : Super !

Thomas : Et toi alors ? ça va ?

Paul : Bof. . . ça va moyen. . . J'ai des emmerdes avec ma nana. . . Avec sa famille plutôt ! Son père est un cinglé. . . il me lâche pas les baskets ! il arrête pas de raconter des salades sur mon compte, à droite et à gauche. . . L'autre jour j'ai péti un câble et je lui ai passé un de ces savons !!! Logiquement il m'a envoyé balader et depuis on s'parle plus. . . Mais bon j'ai pas l'intention d'lâcher le morceau ! J'aime Sandrine. . .

Thomas : Et elle ? elle réagit comment à tout cela ?

Paul : C'est pas simple pour elle. . . Elle a du mal à tenir tête à son père et on s'chamaille pas mal ces derniers temps. . .

Thomas : Courage mon pote ! ça va aller !

Paul : Merci ! Ecoute. . . tu fais quoi samedi soir ? ça serait cool que tu viennes passer la soirée chez moi. . . y aura plein de monde et on va s'éclater ! y aura de la zique, de la bouffe et de jolies nanas !

Thomas : Ouais ! Super ! Tu peux compter sur moi !

Paul : Génial ! A samedi donc ! Ciao !

Thomas : Ciao ! A samedi !

II- Voici des phrases en français familier. Retranscrivez-les en langue soutenue : 20

- 1- Quelle grande gueule ce mec ! Il s' la pète avec tout l' monde et en réalité il fout rien de rien !
- 2- Ouh ça flotte ! Et moi qui voulais sortir en boîte avec Claire et sa frangine ! Quelle poisse !
- 3- Ce soir j'ai la flemme de sortir... J'crois que j'vais rester à la baraque et me faire d' la bonne bouffe !
- 4- Désolée j'dois filer ! chui à la bourre ! j'vais louper mon train !
- 5- Pour aller au boulot j'prends ma bagnole. C'est pas la porte à côté !

III- Un(e) ami(e) vous appelle pour vous inviter à dîner chez elle (lui) la semaine prochaine. Imaginez la conversation en français familier. 40

Annexe 4

Questionnaire (apprenants + enseignants)

Question	Oui	Non	Remarques
1-Avez-vous déjà assisté à une formation (cours, stage, atelier, etc.) portant sur l'apprentissage du français parlé ou familier ?			
2-Avez-vous profité ?			
3-Considérez-vous cette formation suffisante ?			
4-Aimeriez-vous approfondir vos connaissances dans ce domaine ?			
5-Avez-vous essayé de les approfondir ?			
6-Utilisez-vous les notions acquises ?			
7-Vous a-t-il permis de communiquer plus aisément avec des natifs ?			
8-Vous a-t-il permis de comprendre plus aisément des films ou des chansons françaises ?			
9-A votre avis, faudrait-il introduire l'enseignement du français parlé/familier dans l'enseignement du FLS ?			
10-Dans les départements de Français ?			
11-Dans les programmes scolaires ?			
12-L'apprentissage du français parlé/familier a-t-il perturbé vos connaissances en français standard ?			
13-Etes-vous toujours capable de faire la distinction entre les divers registres de la langue française ?			
14-Y voyez-vous, à long terme, quel que menace pour la compétence langagière en général ?			
15-Y voyez-vous, à long terme, quelque menace pour la compétence orthographique ?			
16-Pensez-vous que l'enseignement de l'oral puisse se passer du français parlé/familier ?			
17-Pensez-vous que l'enseignement du français parlé/familier soit lié à un objectif d'apprentissage ? (si oui, lequel/lesquels ? → Remarques)			
18-Pensez-vous que l'acquisition du français parlé/familier soit une étape successive à l'acquisition du français standard ?			

19-Pensez-vous que l'acquisition du français parlé/familier doit aller de pair avec l'acquisition du français standard ?			
20-Si vous êtes enseignant, souhaiteriez-vous que vos élèves soient initiés à l'apprentissage du français parlé/familier ? (si oui, précisez le cycle)			
21-Si oui, pensez-vous que ce soit facile à appliquer ?			
22-Considérez-vous l'enseignement du français parlé/familier comme une nécessité ?			
23-Pensez-vous que l'enseignement du français parlé/familier soit motivant pour les apprenants de FLS ?			
24-Pensez-vous que l'énorme place qu'occupe le registre familier dans le quotidien des natifs soit une menace à la survie du français standard ?			
25-Pensez-vous que les académiciens et les puristes aient raison de vouloir combattre l'extension du français parlé/familier ?			
Remarques/ Suggestions			

Annexe 5

Questionnaire (natifs)

Question	Oui	Non	Remarques
1- Utilisez-vous le français familier de façon régulière dans votre quotidien ?			
2- Vous arrive-t-il de changer de registre selon le contexte ? (lieu, interlocuteurs, etc.)			
3- Trouvez-vous « gênantes » les personnes qui abusent du registre familier ?			
4- Vous arrive-t-il d'être surpris par votre propre façon de parler ? (si oui, précisez)			
5- Vous arrive-t-il de ne pas comprendre certaines expressions familières prononcées par d'autres? (Indépendamment des dialectes)			
6- Pensez-vous que le degré d'utilisation du registre familier dépende de l'âge du locuteur ?			
7- Votre registre familier est-il différent de celui des adolescents d'aujourd'hui ?			
8- L'utilisation du français familier a-t-il perturbé vos connaissances en français standard ?			
9- L'utilisez-vous souvent à l'écrit ?			
10- Y voyez-vous quelque menace pour vos compétences langagières en général ?			
11- Y voyez-vous, à long terme, quelque menace pour votre compétence orthographique ?			
12- Etes-vous toujours capable de faire la distinction entre les divers registres de la langue (familier et/ ou argot, standard, soutenu)			
13- Vous arrive-t-il de vous demander si telle expression ou tel terme peuvent être utilisés dans une activité écrite qui requiert un français standard ?			
14- Vous arrive-t-il de chercher l'équivalent en français standard ?			
15- Etes-vous parfois auditivement « gêné » par la façon trop « livresque » d'un locuteur non-natif ?			
16- Pensez-vous que pour une bonne intégration dans la société française les apprenants étrangers aient besoin d'une formation en français familier ?			
17- Pensez-vous que l'enseignement du français familier soit motivant pour les apprenants étrangers ?			

18- A votre avis, est-ce une bonne démarche que d'intégrer une sensibilisation au français familier aux cours d'expression orale pour les apprenants étrangers ?			
19- Si vous apprenez une langue étrangère, aimeriez-vous recevoir une formation concernant le registre parlé/familier ?			
20- Pensez-vous que l'énorme place qu'occupe le registre familier dans votre quotidien soit une menace à la survie du français standard ?			
21- Pensez-vous que les académiciens et les puristes aient raison de vouloir combattre l'extension du français parlé/familier ?			
22- Êtes-vous surpris par ce questionnaire ?			
23- Vous êtes-vous déjà posé certaines des questions qui y figurent ? (si oui, lesquelles ?)			
24- Certaines questions ont-elles demandé un effort de réflexion de votre part ? (Si oui, lesquelles ?)			
25- Existe-t-il une question qui n'a pas été posée et que vous jugez pertinente ? (Si oui, précisez)			
Remarques/ Suggestions			

Bibliographie

La présente bibliographie se limite aux études directement citées ou consultées. Les documents qui ont été entièrement numérisés et consultés en ligne sont recensés en tant que documents papier.

I- Etudes consacrées à la didactique et à la linguistique :

1) Ouvrages généraux :

- ARRIVÉ, Michel et Al. – *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986, 722 p.
- BERARD, Evelyne – *L'Approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE international (Coll. «Didactique des Langues Etrangères», 1992, 126 p.
- BOYER, Henri et Al. – *Sociolinguistique, Territoires et objets*, Paris/Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, 288 p.
- CECRL – *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, 2001, 192 p.
- CUQ, Jean-Pierre – *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, 496 p.
- *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette (Coll. « Références), 1991, 253p.
- DUNETON, Claude – *Guide du français familier*, Paris, Seuil (Coll. « Dicos Points Virgule »), 1998, 604 p.
- GRIMBETIERE, Elisabeth – *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier, 1994, 95 p.
- JOLLIN-BERTOCCHI, Sophie – *Les Niveaux de langage*, Paris, Hachette, 2003, 128 p.
- LABOV, William – *Sociolinguistique*, Paris, Les Editions de Minuit (Coll. « Le sens commun »), 1976, 458 p.
- YAGUELLO, Marina et Al. – *Le Grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, 2003, 576 p.
- WEBER, Corinne – *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, 2013, 336 p.

2) Articles :

- COSTE, Daniel – « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle » in *Recherches en didactique des langues et des cultures* (Les cahiers de l'Acedle), janvier 2010, pp. 1-20.
- DOSS, Madiha – « Le Français en Egypte : histoire et présence actuelle », LV^{ème} Congrès de L'Association, le 7 juillet 2003 in *Cahiers de L'AIEF*, 2004, p. 82.
- MANGENOT, François – « Enseigner le français avec ou sans manuel, à l'école et au collège ». Communication au colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, parue dans *Le Français aujourd'hui*, juin 1997, No 118, pp. 53-73.
- PRATX, P. – « Des chansons pour des situations de communication », in *Le Français dans le monde*, Paris Hachette, No 303, Mars-Avril 1999, pp. 30-42.
- TANG, Na – « Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ? » in *Synergies Chine* n° 13, 2018, pp. 103-116.
- WEBER, Corinne – « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » in *Le Français dans le monde*, novembre 2007, n° 35, pp. 31-33.

II- Dictionnaires spécialisés :

- CUQ, Jean-Pierre – *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international, 2003, 303 p.
- NEVEU, Franck – *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Armand Colin (Coll. « 128 »), 2009, 128 p.
- POUGEOISE, Michel – *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris, Armand Colin, 1996, 79 p.
- TOURNIER, Jean et TOURNIER, Nicole – *Dictionnaire de lexicologie française*, Paris, Ellipses Marketing, 613 p.

III- Mémoires et thèses :

- BENDIEB, Aberkane Mehdi - *L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français*, Mémoire de Magister en Didactique et linguistique, Université Mentouri de Constantine, 2006, 300 p.
- CHERRAD, N. *Analyse des interactions verbales et dynamique interculturelle : le cas des étudiants de première année de licence de français*, Mémoire de Magister, Université de Constantine, 2003, 129 p.

- DIPLOMOVA, Prace – *Le Langage familier dans l'enseignement du FLE*, Zapadočeska univerzita v Plzni, Fakulta filozoficka, 2017, 67 p.
- HENDI, Aicha – *L'Apport de l'activité du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du français*, Mémoire pour l'obtention du Master, Option : Didactique des langues – Culture, Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie), 2013, 199 p.

IV- Sites internet :

- CALVO, Claudia - «L'enseignement du et en français en Egypte » (17/01/2020) in Le fil plurilingue <http://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-du-et-en-francais-en-egypte#>
- Collectif Marseille Sud-Est – «Français langue étrangère: FLE» in http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/FLM_FLE_FLS_ILLETTRISME_ALPHABETISME-3019903.html
- CUQ, Jean-Pierre - « Le FLS : un concept en question » in *Tréma*, 7, 1995, mis en ligne le 23 septembre 2013, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/trema/2153> ; DOI : 10.4000/trema.2153
- *Dictionnaire Universel Francophone* in <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/cgi-bin/sgmlex2?S.SCIP.SL0317100>
- O.I.F. – <https://www.francophonie.org/egypte-954> (Statistique 2018).
- PETIOT, Geneviève – «Registres de langue et manuels scolaires» in http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4810?pageid=t1_78
- SASSIER, Monique - « Genre, registre, formation discursive et corpus » in <https://www.caim.info/journal-langage-et-societe-2008-2-page-39.htm> Consulté le 09/05/2021.

V- Autres références citées :

- BRASSENS, Georges – « La mauvaise réputation », titre de l'album éponyme, 1952.
- PROUST, Marcel – *Du Côté de chez Swann*, Paris, Garnier/Flammarion, 2009, 687 p.